

TAMPEREEN YLIOPISTO

Arki nuorten turvapaikanhakijoiden silmin

Ylirajaista mediaosallisuutta kehittämässä

Viestintätieteiden tiedekunta

Mediakasvatuksen pro gradu -tutkielma

PAULIINA GRÖNHOLM

Toukokuu 2018

Tampereen yliopisto

Viestintätieteiden tiedekunta

PAULIINA GRÖNHOLM: Arki nuorten turvapaikanhakijoiden silmin. Ylirajaista mediaosallisuutta kehittämässä

Mediakasvatuksen pro gradu -tutkielma, 100 sivua, 7 liitesivua

Toukokuu 2018

Turvapaikkaprosessi on yksintulleelle nuorelle raskas ja pitkä prosessi, johon liittyy paljon odottamista. Tämä toimintatutkimus pohtii, miten yksintulleiden turvapaikanhakijoiden yhteiskunnallista osallisuutta voidaan parantaa mediakasvatuksen keinoin turvapaikkaprosessin aikana.

Tutkimus on osa Nuoret estradille: toimijaksi monilukutaidolla -tutkimushanketta (2015–2017), jonka tavoitteena tukea nuoren kasvua yhteiskunnan aktiiviseksi jäseneksi taiteelliseen itseilmaisuun perustuvien mediapedagogisten menetelmien avulla.

Teoreettisesti tutkimus perustuu osallisuusteorioihin sekä mediaosallisuuden ja ylirajaisen medialukutaidon käsitteisiin. Tutkimuksessa hahmotellaan ylirajaisen mediaosallisuuden elementtejä, joihin kuuluvat empatia, luottamus, yhteistoiminnallisuus, tavoitteellisuus sekä itseilmaisuus. Nämä muodostavat osallisuutta tukevia käytäntöjä, jotka ovat voimaantumisen edellytyksiä.

Tutkimuksen käytännön osuus toteutettiin osallistavien valokuvaustyöpajojen muodossa Pelastakaa Lapset ry:n ylläpitämässä yksintulleiden turvapaikanhakijoiden tukiasuntolan yhteydessä Espoossa. Osallistujien ottamista kuvista koottiin Espoon Sellon kirjastoon näyttely Puoli vuottani Suomessa – Arki nuorten turvapaikanhakijoiden silmin (14.–29.6.2016).

Tutkimuksen osallistajat olivat 16–17-vuotiaita yksintulleita turvapaikanhakijoita. Heistä seitsemän osallistui näyttelyn työstämiseen. Tutkimusaineisto koostuu tutkijan havaintopäiväkirjasta, osallistavista valokuvaustehtävistä, projektiin osallistuneiden nuorten haastatteluista sekä heidän työpajojen välisenä aikana ottamistaan kuvista.

Tutkimuksen tulokset osoittavat, että julkisen mediaosallisuuden kautta on mahdollista vahvistaa yksintulleiden turvapaikanhakijoiden osallisuutta sekä kiinnittymistä uuteen kulttuuriin. Mediaosallisuus mahdollistaa myös ylirajaisen mediataitojen kehittymisen. Näitä taitoja voidaan tarkastella sisällöllisinä, teknisinä sekä yhteistoiminnallisina taitoina, jotka limittyvät toisiinsa. Osallisuus, ymmärrys ja itse tekeminen kulkevat siten käsikädessä.

Avainsanat: kriittinen mediakasvatus, osallisuus, osallistava valokuvaus, yksintulleet turvapaikanhakijat, ylirajaisuus, mediaosallisuus, toimintatutkimus

1	JOHDANTO.....	1
2	YLIRAJAINEN MEDIAOSALLISUUS JA TURVAPAIKANHAKIJAT	5
2.1.	TURVAPAIKKAPROSESSI VÄLITILANA	5
2.2.	OSALLISUUS LÄHTÖKOHTANA	9
2.3.	OSALLISTAVAA MEDIAKASVATUSTA MONILUKUTAIDOLLA.....	13
2.3.1.	<i>Mediaosallisuus yhteiskunnallisena osallisuutena</i>	<i>15</i>
2.3.2.	<i>Monilukutaidosta yllirajaiseen medialukutaitoon</i>	<i>18</i>
2.3.3.	<i>Osallistava valokuvaus työtapana</i>	<i>21</i>
2.4.	YHTEENVETO: KOHTI YLIRAJAISTA MEDIAOSALLISUUTTA.....	24
3	TUTKIMUKSEN TOTEUTUS	26
3.1.	NUORET ESTRADILLE: TOIMIJAKSI MONILUKUTAIDOLLA -TUTKIMUSHANKE.....	26
3.2.	TOIMINTATUTKIMUS LÄHESTYMISTAPANA.....	27
3.2.1	<i>Toimintatutkijan rooli ja osallisuus.....</i>	<i>29</i>
3.3.	TUTKIMUKSEN KULKU JA VAIHEET	31
3.3.1.	<i>Tutkittavat ja tutkimusympäristö</i>	<i>34</i>
3.3.2.	<i>Tutkimusaineisto ja analysoinnin menetelmät.....</i>	<i>35</i>
3.4.	TUTKIMUSEETTISET KYSYMYKSET	42
3.4.1.	<i>Käytännön tutkimuseettiset valinnat.....</i>	<i>44</i>
4	TUTKIMUKSEN TULOKSIA.....	47
4.1.	MEDIAOSALLISUUDEN LÄHTÖKOHDAT	47
4.2.	KESKEISET TULOKSET	49
4.2.1.	<i>Valokuva vakiintui itseilmaisun välineeksi.....</i>	<i>51</i>
4.2.2.	<i>Museoretki toimi visuaalisena herättäjänä.....</i>	<i>54</i>
4.2.3.	<i>Osallisuus ja vuorovaikutus vaihtelivat.....</i>	<i>55</i>
4.2.4.	<i>Julkinen mediaosallistuminen loi toimijuutta</i>	<i>60</i>
4.2.5.	<i>Osallisuutta voi joutua rajoittamaan eettisistä syistä.....</i>	<i>63</i>
4.2.6.	<i>Valokuvaus toimi kulttuurisena kiinnittäjänä</i>	<i>65</i>
4.2.7.	<i>Luottamus ja empatia ovat osallisuuden edellytys</i>	<i>67</i>
4.2.8.	<i>Mediakasvatus voi lisätä osallisuutta välitilassa.....</i>	<i>70</i>
4.3.	YHTEENVETO TULOISTA	71
5	JOHTOPÄÄTÖKSET.....	74
5.1.	ASKELEITA OSALLISUUDEN TIKKAILLA	74
6.2.	YLIRAJAISEN MEDIAOSALLISUUDEN ELEMENTIT	77
6.3.	TUTKIMUS INKLUSIIVISEN MEDIAOSALLISUUDEN MALLIN VALOSSA	80
6.4.	JATKOTUTKIMUKSEN PAIKKOJA	82
6	TUTKIMUKSEN ARVIOINTIA	83
6.1.	POHDINTAA TUTKIMUKSEN LUOTETTAVUUDESTA.....	83
6.2.	ETIIKKA OSANA TUTKIMUSPROSESSIA	85
	LÄHTEET.....	89
	LIITTEET	101

1 JOHDANTO

Suomi oli syksyllä 2015 uudessa tilanteessa, kun maahan tuli ennätysmäärä turvapaikanhakijoita. Myös yksintulleiden turvapaikanhakijoiden määrä kasvoi lyhyessä ajassa huomattavasti.

Mari Maasilta ja Kaarina Nikulainen (2018) tarkastelevat Pakolaisuus, tunteet ja media -teoksessaan vuoden 2015 pakolaisuutta koskevaa mediajulkisuutta. Vaikka maahanmuuttoon ja turvapaikanhakijoihin liittyvää keskustelua on käyty jo vuosia, se nousi vuonna 2015 ennen näkemättömällä tavalla julkisen keskustelun keskiöön myös Suomessa. Sosiaalisesta mediasta on Maasillan ja Nikulaisen mukaan muodostunut merkittävä julkisen keskustelun areena, jossa valtamedian sisältöjä jaetaan, tuotetaan ja kommentoidaan. Erityisesti tämä koskee pakolaisuutta koskevia kysymyksiä. (Kivikuru, Maasilta & Nikunen 2018, 7; Nikunen & Pantti 2018, 72)

Turvapaikanhakijoista keskustelevalle ja aihetta kommentoivalle tällä areenalla yksittäiset kansalaiset, poliitikot ja toimittajat. Sen sijaan turvapaikanhakijoiden oma ääni ja näkökulma jäävät pimentoon. Turvapaikanhakijoita kohdellaan yhtenä ryhmänä, jolloin yksilöiden tarinat, heidän arkensa ja näkemyksensä eivät saa tilaa julkisuudessa. Tämä pätee etenkin alaikäisiin yksintulleisiin turvapaikanhakijoihin. Heitä koskevassa julkisessa keskustelussa puhutaan usein hakijoiden määristä, ikätesteistä, heidän Suomessa saamistaan etuuksista ja perheen yhdistämiskäytännöistä. Vähemmälle huomiolle ovat jääneet yksin Suomeen saapuneiden lasten omat kokemukset ja mielipiteet. (Alanko, Marttinen & Mustonen 2011, 11) Veronika Honkasalon mukaan yksintulleiden lasten ja nuorten kohdalla puolesta puhuvat usein muut kuin he itse, esimerkiksi asiantuntijat, viranomaiset ja media. Näissä puheissa korostuvat usein huoli-, pelko- ja kontrollinäkökulmat. (Honkasalo 2016)

Tässä tutkimuksessa kehitetään mediakasvatuksen avulla erilaisia osallisuuden tapoja, joilla nuoret voivat itse tuoda omat näkökulmansa julkiseen keskusteluun. Kyseessä on

kehittävä toimintatutkimus yhteistyössä tutkija-pedagogin (Pauliina Grönholm) sekä vapaaehtoisena toimineen ammattivalokuvaajan (Maria Santto) kanssa. Lisäksi työryhmään kuului Tampereen yliopiston maisteriopiskelija Aline Kalfayan, joka valmistelee hankkeesta myös omaa opinnäytetyötään. Hankkeen puitteissa järjestettiin valokuvaustyöpajoja vastaanottokeskuksissa. Tutkimus pohtii, miten nuorten turvapaikanhakijoiden julkista toimijuutta ja osallisuutta voidaan tukea mediapedagogisin keinoin turvapaikkaprosessin aikana, tässä tapauksessa valokuvan kautta. Työpajojen tarkoituksena oli avartaa ymmärrystä valokuvan ja valokuvaamisen mahdollisuuksista arkisten asioiden äärellä, sekä luoda osallistavia kokemuksia tekijöille julkisen itsensä ilmaisun kautta.

Maahanmuuttajille tarkoitettua mediakasvatusta on ollut Suomessa verrattain vähän. Kyseessä ovat olleet yksittäiset hankkeet, joihin on osallistunut myös maahanmuuttajataustaisia nuoria (esimerkiksi Myrsky-hanke vuosina 2008–2011). Tyhjiötä on täyttänyt Tampereen yliopiston Nuoret Estradille -hanke (2015–2017), johon myös tämä tutkimus kytkeytyy. Hankkeen tavoitteena on ollut luoda malleja koulutussiirtymävaiheessa olevien nuorten tukemiselle julkiseen mediaosallistumiseen ja monilukutaitoon taiteelliseen itseilmaisuun perustuvalla mediapedagogiikalla. Vaikka maahanmuuttajat tai turvapaikanhakijat eivät tässäkään hankkeessa olleet erityisesti keskiössä, hankkeen tutkimuksista osa tarkastelee mediakasvatusta myös maahanmuuton näkökulmasta. Esimerkiksi tutkija Mari Pienimäen toimintatutkimuksessa kehitettiin osallistavaa valokuvausta Tampereella. Tutkimuksen osallistujista moni oli taustaltaan maahanmuuttajia. Hankkeen maisteriopiskelijoista Milka Myllynen (2016) tarkasteli pro gradu -työssään mediajulkisuutta ja monikulttuurisen nuoren identiteettiä ja Inka Kiuru (2016) osallistavaa valokuvausta monikulttuurisessa nuorisotyössä.

Tampereen yliopiston journalismin viestinnän ja median tutkimuskeskus COMETin vuosina 2007–2009 käynnissä ollut Maahanmuutto ja media -hanke keskittyi pääasiassa Suomessa asuvien maahanmuuttajien mediankäyttöön. Hankkeen tutkijat Mari Maasilta, Heidi af Heurlin ja Anna Simola (2008) kuitenkin nostivat esiin mediakasvatuksen roolin myös suomalaisen yhteiskuntaan integroimisessa. Turun ammattikorkeakoulun koordinoimassa ESR-rahoitteisessa Open Zone – Avoimen oppimisen ja aktiivisen kansalaisuuden lähikirjastovyöhyke -hankkeessa kehitettiin vuosina 2008–2011 mediakasvatuksen käytänteitä aikuisille maahanmuuttajille. (Raunio & Juppi 2012) Edellä

mainitut hankkeet eivät kuitenkaan kohdistuneet erityisesti nuoriin tai yksintulleisiin turvapaikanhakijoihin.

Tässä tutkimuksessa kehitetään mediapedagogisia menetelmiä toimintatutkimuksen kautta. Vastaavaa ovat hahmotelleet pro gradu –tutkielmissaan muun muassa Salla Hongisto (2015) ja Heli Heino (2014). Hongiston ja Heinon tutkielmat tähtäsivät Kiurun ja Myllysen tapaan kuitenkin ensisijaisesti nuorisotyön tarpeisiin, eivätkä niinkään yksintulleiden turvapaikkahakijoiden tueksi turvapaikkaprosessin aikana.

Yksintulleita turvapaikanhakijoita on Suomessa tähän mennessä tutkittu pääosin mielenterveyden (Lähteenmäki 2012) tai vastaanoton ja turvapaikkaprosessin käytänteiden näkökulmasta (Björklund 2015). Osallisuutta on heidän kohdallaan tutkittu vähän. Mervi Kaukko (2015) keskittyi väitöskirjassaan lasten osallisuuteen suomalaisessa vastaanottokeskuksessa. Kaukko katsoo, että osallisuuden tukeminen on erityisen tärkeää niiden lasten kohdalla, jotka ovat kotoisin konfliktialueilta. Ylipäättään turvapaikanhakuprosessissa on hänen mukaansa hyvin vähän tilaa lapsen osallisuudelle. (Kaukko 2015, 21, 86)

Nuorisotutkimusverkoston tutkijat ovat julkaisseet vuoden 2015 pakolaiskriisistä Näkökulmia-kirjoitussarjan, jonka puheenvuorot osallistuvat myös osallisuustematiikkaan. Verkoston tutkija Veronika Honkasalo peräänkuuluttaa keinoja, joilla laajentaa kuulemisen keinoja ja osallisuutta, kun yhteistä kieltä ei välttämättä ole. Hän muistuttaa, että kuuleminen ei tarkoita vain verbaalisen viestin kautta tapahtuvaa toimintaa. (Honkasalo 2016)

Anna-Kaisa Kuusisto-Arponen tarkastelee parhaillaan käynnissä olevassa Suomen akatemian rahoittamassa TRUST-hankkeessa (2016–2018) sitä, miten tukea tarjoavat tahot, kuten koulut, asumisyksiköt ja monikulttuurinen lapsi- ja nuorisotyö, voivat toimillaan edistää yksintulleiden nuorten uuteen paikkaan kuulumisen tunnetta ja kestävän arjen rakentumista. Hankkeessa kokeillaan muun muassa kouluympäristössä tapahtuvien suomalais- ja maahanmuuttajanuorille yhteisten taideprojektien mahdollisuuksia luoda mielekkäitä tekemisen tapoja ja luontevia sosiaalisia tilanteita tutustumiselle. (Kuusisto-Arponen 2016).

Tässä tutkimuksessa osallisuutta tarkastellaan mediakasvatuksen näkökulmista. Tutkimuksessa lähdetään siitä, että mediakasvatuksen tulisi olla osa turvapaikkaprosessia ja myöhemmin kotouttamisprosessia, sillä sitä kautta nuori saa esimerkiksi tukea aktiiviseen kansalaisuuteen ja yhteiskunnalliseen osallisuuteen. (Maasilta, af Heurlin & Simola 2008, 87) Yhteiskuntaan kuulumisen tunteen ja osallisuuden vahvistaminen ovat osallistavan mediakasvatuksen tärkeitä tehtäviä.

2 YLIRAJAINEN MEDIAOSALLISUUS JA TURVAPAIKANHAKIJAT

2. 1. Turvapaikkaprosessi välitilana

Vuonna 2015 Suomeen saapui yhteensä vajaat 32 500 turvapaikanhakijaa. Yksintulleita turvapaikanhakijoita heistä oli 3024 (poikia 2832, tyttöjä 188). Tilanne muuttui tältä osin nopeasti lyhyessä ajassa, sillä vielä vuonna 2014 yksintulleita turvapaikanhakijoita saapui Suomeen yhteensä 196. Valtaosa saapuneista on taustaltaan afganistanilaisia (1915 henkilöä vuonna 2015) ja maahan tullessaan iältään 15–17-vuotiaita. Sukupuoleltaan valtaosa oli poikia (afganistanilaisista turvapaikanhakijoista poikia oli 1852). (Maahanmuuttoviraston tilastot 2015).

Maahanmuuttovirasto tekee turvapaikkapäätöksen poliisikuulustelun, turvapaikkapuhuttelun ja maatilanteen perusteella. Turvapaikka annetaan, jos hakija oleskelee kotimaansa tai pysyvän asuinmaansa ulkopuolella siksi, että hänellä on perusteltu syy pelätä siellä vainoa etnisen taustansa, uskontonsa, kansallisuutensa, tiettyyn yhteiskunnalliseen ryhmään kuulumisen tai poliittisen mielipiteen vuoksi. Oleskelulupa toissijaisen suojelun perusteella myönnetään, jos kotimaassa tai pysyvässä asuinmaassa uhkaa kuolemanrangaistus, kidutus tai muu epäinhimillinen tai ihmisarvoa loukkaava kohtelu. (Pakolaisneuvonta 2014b) Se, myönnetäänkö hakijalle turvapaikka vai oleskelulupa sekä minkälainen oleskelulupa myönnetään, vaikuttaa olennaisesti nuoren mahdollisuuksiin kiinnittyä uuteen maahan ja sitä kautta hänen tulevaisuuden näkymiinsä. (Alanko, Marttinen & Mustonen 2011, 17–20; Laari & Rummakko 2016)

Turvapaikan perusteita on viime vuosina kiristetty, minkä vuoksi moni turvapaikanhakijalapsi on voinut joutua odottamaan turvapaikkapuhuttelua poikkeuksellisen pitkään ja siirtymään useitakin kertoja vastaanottokeskuksesta toiseen.

Turvapaikkaprosessia itsessään voidaan siten tarkastella siirtymänä tai välitilana, jota leimaa odottaminen, epävarmuus ja huoli siitä, saako lopulta oleskeluluvan vai ei. (Honkasalo 2016; Laari & Rummakko 2016; Onodera 2016)

Paolo Freire (1994) kuvaa tätä välitilaksi, jossa ei olla ”täällä eikä siellä”. Freiren mukaan turvapaikanhakijat voivat odottaa vuosia, saavatko he jäädä vai lähteä. Freiren sanoin ”heidän pitäisi tässä ristiriitaisessa tilanteessa olla luovia ja löytää jostain toivoa”. (Freire 1994, 30–33) Griffiths, Roberts ja Anderson (2013) puolestaan kutsuvat tätä pysähtyneisyyden kokemusta turvapaikanhakijoiden arjessa käsitteellä *stasis*. Kun muu maailma jatkaa kulkuaan, heidän oma elämänsä tuntuu pysähtyneen. Tällöin yksilö voi kokea olevansa ”tavanomaisen yhteiskunnan” tai ”normaalin ajanjakson” ulkopuolella. Pitkään jatkuessaan tällainen pysähtyvyys vaikuttaa ihmisten ymmärrykseen ja odotuksiin tulevaisuudestaan. (Griffiths, Roberts & Anderson 2013, 20–22, 29, Onodera 2016)

Myös nuoruus elämänvaiheena on nähty nuorisotutkimuksessa ajoittain välitilana tai siirtymänä. Vaikka nuorisotutkimuksen kentillä on haluttu korostaa, että lapsuus ja nuoruus ovat suhteellisia kategorioita, on nuoruus nähty myös väliaikaisena odotustilana ja nuoruuden merkityksen katsotaan realisoituvan aikuisuudessa näkemykseen nuoruudesta siirtymävaiheena, jonkinlaisena välitilana matkalla lapsuudesta aikuisuuteen tai koulusta työelämään. (ks. esim. Korkiamäki 2013)

Somalinuorten haasteita väitöskirjassaan tutkinut Alitolppa-Niitamo (2004) käyttää tässä yhteydessä antropologi Victor Turnerin (1967) määritelmää liminaalivaiheesta, joka merkitsee sosiaalisen ajan katkosta, pysähtymistä, mutta myös sosiaalisen tilan ulkopuolelle sijoittuvaa vaihetta. Liminaalivaihe on ristiriitainen; ihminen on toisaalta avoin uusille rooleille ja normeille ja toisaalta sosiaalisesti, ja psykologisesti haavoittuvainen, mikäli hän ei löydä itselleen uutta roolia tai vertaisryhmää. Alitolppa-Niitamon mukaan nuoruutta ylipäättään voidaan lapsuuden ja aikuisuuden välissä pitää tällaisena liminaalivaiheena. (Alitolppa-Niitamo 2004, 108)

Afrikkalaisia nuoria tutkinut antropologi Alcinda Honwana (2014) on esittänyt ajatuksen nuorten kokemasta odottavuudesta (*waithood*) globaalina, yhteiskunnallisena ilmiönä. Honwana kutsuu tätä limboksi, jota leimaavat tulevaisuudettomuus, jääminen sosiaalisen elämän ulkopuolelle sekä yhteiskunnallinen osattomuus. Odottamisen tila on yhä

yleisempi ja vähitellen korvaamassa perinteisen aikuisuuden. Se ei Honwanan mukaan koske vain afrikkalaisia nuoria, vaan sama ilmiö näkyy nuorten elämässä globaalisti ympäri maailmaa. Japanissa tällaisia nuoria kutsutaan termillä *freeter*, Yhdysvalloissa ja Britanniassa termeillä *kidult* ja *adultolescent*. (Honwana 2014a,1; Honwana 2014b, 29–32)

Yksintulleiden turvapaikanhakijoiden osallisuutta tutkineen Mervi Kaukon (2015) mukaan turvapaikanhakijoina nuoret ovat jatkuvassa välitilassa niin lähtömaan ja kohdemaan välillä kuin aikuisuuden ja nuoruudenkin välillä. Osa tästä välitilasta on Kaukon mukaan samaa ilmiötä, jota nuoret ympäri maailmaa ylipäättään kokevat, mutta turvapaikanhakijoiden kohdalla se vaikuttaa erityisesti heidän yhteiskunnalliseen osallisuuteensa. (Kauko 2015; 45, 60; Kauko & Wernersjö 2016, 1) Alaikäisten, yksintulleita turvapaikanhakijoiden elämäntilannetta uudessa maassa leimaa siten eräänlainen tuplaodotus, joka näkyy heidän elämässään sekä käsitteellisellä että konkreettisella tasolla. Turvapaikanhakijoina heitä leimaa välitila vanhan ja uuden elinympäristön välillä, jossa he odottavat päätöstä turvapaikastaan. Nuorina he ovat lapsuuden ja aikuisuuden välitilassa.

Anne Alitolppa-Niitamo (2004) huomauttaa, että tällainen moninkertainen liminaalisuus on tyypillistä erityisesti maahanmuuttajalapsille. Liminaalisuus voi näkyä heidän elämässään nuoruuden ja maahanmuuttajaroolin lisäksi myös perheessä, joissa heidän on neuvoteltava uusi roolinsa muiden perheenjäsenten kesken. Tämä voi olla nuorelle sekavaa ja sisältää riskin sosiaalisesta ja kulttuurisesta syrjäytymisestä. (Alitolppa 2004, 56) Yksintulleiden turvapaikanhakijoiden kohdalla yhteys perheeseen on voinut kadota tai perhe on etäällä, jolloin oman roolin löytäminen voi olla heille vielä haastavampaa. Kauko katsookin, että turvapaikanhakijanuorten elämää leimaa usein epävarmuus siitä, millaiseen elämään he ovat siirtymässä. (Kauko 2015; 60)

Veronika Honkasalo (2016) muistuttaa, että odottaminen on kokonaisvaltainen ja läpileikkaava asia nuorten turvapaikanhakijoiden elämässä, ja siihen liittyvät epävarmuudet ovat suorassa yhteydessä heidän osallisuuteensa. Lain mukaan yksintullutta turvapaikanhakijaa tulee kohdella ensisijaisesti suojelua tarvitsevana lapsena eikä turvapaikanhakijana. Lapsiasianeuvottelukunnan kannanoton mukaan tämä ei kuitenkaan aina Suomessa toteudu. Neuvottelukunta arvioi, että yksintullut turvapaikanhakijanuori ei

siten ole yhdenvertaisessa asemassa muiden nuorten kanssa. (Lapsiasianvaltuutettu 2010) Mervi Kaukon mukaan tämä konkretisoituu niissä instituutionalisissa rakenteissa, joissa yksintulleet turvapaikanhakijanuoret elävät. Yksintulleet turvapaikanhakija nuoret esimerkiksi asuvat erillisissä asumisyksiköissä erillään muusta yhteisöstä. Koska he ovat myös alaikäisiä ja erossa vanhemmistaan, he eivät useinkaan pääse osallistumaan päätöksentekoon esimerkiksi omasta turvapaikkaprosessistaan, asumisolosuhteistaan tai perheenyhdistämisestä. (Kaukko 60–62; Kaukko & Wernersjö 2016, 6–7)

Britanniassa turvapaikanhakijoita tutkinut Rebecca Rotter (2015) kuitenkin huomauttaa, että odottamisen välivaiheen ei tarvitse merkitä turvapaikanhakijoiden elämässä passiivisuutta. Odotus voi olla aktiivista siinä mielessä, että ihmiset voivat tietyin edellytyksin täyttää odotusaikoja useilla toiminnoilla, jotka antavat merkityksen jokapäiväiselle elämälle sekä ovat keskittyneitä tulevaisuuteen. Tällaisia toimia ovat seurustelu, rukoilu, päivittäisiin rutiineihin uppoutuminen, tiedon kerääminen turvapaikkaprosessista ja vertaistuki, koko- tai osa-aikaiseen koulutukseen osallistuminen ja kielitaidon kehittäminen tai muu opiskelu. (Rotter 2015, 93–97)

Myös Kaukko näkee yksintulleiden turvapaikanhakijanuorten elämässä resilienssiä ja rohkeutta. Hänen mukaansa kokemus kuulumisesta johonkin viiteryhmään voi vahvistua siitä, että turvapaikanhakijanuori on tietoinen, ettei hän ole yksin kokemustensa kanssa. Vaikka yksin tulleiden nuorten elämä on varsin säädeltyä, se miten he viettävät aikansa rajatilanteessa voi olla hyvinkin monimuotoista. Nuoret voivat myös hyödyntää haastavia elämäntilanteita edukseen kehittämällä luovia selviytymisstrategioita. (Kaukko 2015, 2–4, 67; Kaukko & Wernersjö 2016, 4–5)

Ruotsissa yksintulleita turvapaikkanuoria tutkineet Marcus Herz ja Philip Lalander (2017) korostavat, että vaikka nuoret ovat näennäisesti yksin, heillä on paljon sosiaalisia suhteita ja kokemuksia yhteistyöstä ja avusta myös pakomatkinsa aikana. He ovat saattaneet matkustaa ryhmässä tai yhdessä toisten nuorten kanssa. Nämä suhteet merkitsevät nuorille paljon ja muodostavat uuden viiteryhmän. Kaukon tapaan Herz ja Lalander katsovat, että nuorten liminaalitila aiheutuu ennen kaikkea turvapaikkaprosessista. Kokemus siitä, ettei vielä ole osa varsinaista yhteiskuntaa, tuottaa yksinäisyyden tai osattomuuden kokemuksia. (Herz & Lalander 2017, 1064, 1069–1071)

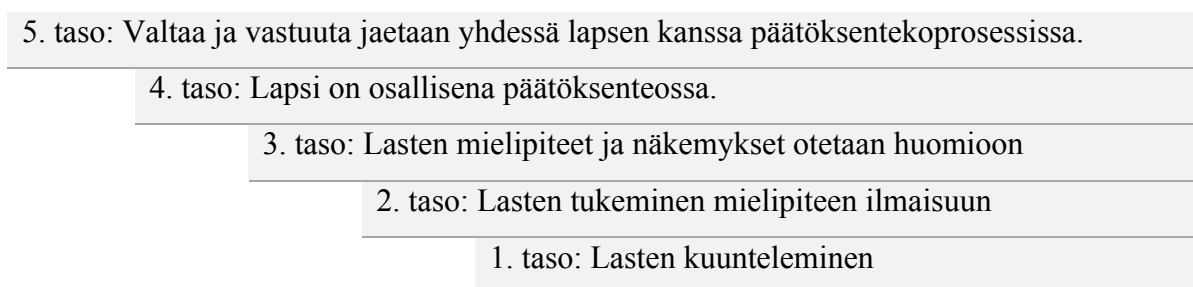
Honwana (2014) näkee välitilassa rajoitusten lisäksi myös mahdollisuuksia. Hänen mukaansa nuoret olivat odotustilastaan huolimatta dynaamisia toimijoita, jotka luovalla tavalla kehittivät keinoja pärjätäkseen yhteiskunnassa. Honwanan mukaan ilmiössä näkyikin tietty ristiriitaisuus: Nuorilla on toisaalta globaalisti enemmän mahdollisuuksia osallistua medioiden kautta ja käytettävissään mediatekniikkaa, kuten kännyköitä. Toisaalta nuorten mahdollisuudet osallistua yhteiskuntaan ovat samaan aikaan rajoitettuja. (Honwana 2014a, 3; Honwana 2014b, 30) Mediakasvatuksella on siten paljon mahdollisuuksia yksintulleiden turvapaikanhakijoiden osallistamiseksi jo turvapaikkaprosessin aikana.

2. 2. Osallisuus lähtökohtana

Osallisuuden käsitteen tarkka määrittelyminen on osoittautunut vaikeaksi tehtäväksi. Vaikka lasten ja nuorten osallistumisen käytännöistä on useita kuvauksia ja malleja, johdonmukainen osallisuuden teoriakokonaisuus puuttuu. Karen Malone ja Catherine Hartung (2010) huomauttavat, että osallistumisen käytäntö on saanut innoitusta monista teoreettisista lähteistä, mutta osallistumisella ei ole omaa yhtenäistä määritelmää. Tässä mielessä käytäntö on tavallaan syrjäyttänyt teorian. Pikemminkin osallisuudesta on useita eri määritelmiä ja malleja. (Percy-Smith & Thomas 2010, 3; Malone & Hartung 2010, 24–25; Kiilakoski 2007, 10) Tässä luvussa tarkastellaan niistä keskeisimpiä.

Yksi käytetyimmistä osallisuuden määritelmistä perustuu Roger Hartin malliin (1992), jossa hän määrittelee osallisuuden prosessiksi, jossa jaetaan päätösvaltaa yksilön omaan elämään ja elinympäristöön liittyen. Hart pohjaa määritelmänsä alun perin Sherry Arnsteinin (1969) määritelmään, jonka mukaan osallistuminen on vallan uusjakoa, jossa päätöksenteosta sivuun jääneet otetaan mukaan määrittelemään toiminnan sisältöä ja tavoitteita. Tarkoitus on auttaa lapsia esimerkiksi saavuttamaan päätöksentekoon osallistumisen edellytyksiä, kuten vaikutusvaltaa, tietoa, tarvittava kompetenssia ja verkostoja, ja lopulta siirtää osa päätöksentekovallasta aikuisilta lapsille. Hart korostaa lapsen kehitystason huomioimista. Korkeintaan osallisuuden aste ei tarkoita aikuisen läsnäolon häivyttämistä, vaan vallan jakamista aikuisen ja lapsen välillä. (Hart 1992, 5; Arnstein 1969, 1–2)

Osallisuuden astetta puolestaan on kuvattu niin ikään Arnsteinin (1969) kehittämällä mallilla osallisuuden tikkaista, *ladders of citizen participation*. Tikkaiden tavoitteena on kuvata yksilön vaikutusmahdollisuuksia ja valtaa siten, että mitä korkeammalla tasolla yksilö mallissa on, sitä enemmän hänellä on valtaa ja mahdollisuutta osallisuuteen. (Arnstein 1969, Hart 1992) Mallia on kehittänyt eteenpäin muun muassa Harold Shier (2001). Shierin tavoitteena on lisätä erilaisia näkökulmia osallisuusprosesseihin. Lisäksi malli pyrkii parantamaan lasten osallisuutta Lapsen oikeuksien sopimuksen 12 artiklan mukaisesti. Shier perustaa teoriansa viiteen eri osallisuuden tasoon, jotka etenevät osallisuuden vähäisemmästä tasosta ylimpään. Ylimmällä tasolla lapsella on suurimmat mahdollisuudet omaan osallisuuteensa. (Shier 2001, 107)



KUVIO 1. Osallisuuden tikkaat Harold Shierin (2001) mukaan.

Shierin mukaan työntekijän ja organisaation valmiudet ja halu lapsen osallisuuden tukemiseen ovat keskeisiä asioita lasten osallisuuden toteutumisen kannalta. Hänen mukaansa Lapsen oikeuksien sopimuksen edellyttämä minimitaso täyttyy, kun toimitaan vähintään kolmannen tason mukaan. (Shier 2001, 107)

Hartin ja Shierin malleja ja niistä ponnistavia teorioita on kritisoitu liian yksinkertaistaviksi. Ne antavat yksipuolisen kuvan osallisuudesta yksilön ominaisuutena, eivätkä ei riitä kattamaan kaikkia osallisuuden ulottuvuuksia. Mallien mukaan osallisuutta on vähän, paljon tai ei ollenkaan. Ne eivät myöskään huomioi esimerkiksi osallistumattomuutta osallisuuden muotona. (Malone & Hartung 2010, 28) Michael Gallagher (2008) huomauttaa, että lasten osallisuus on paljon dynaamisempi ilmiö ja siten muuttuva, neuvoteltavissa ja kontekstuaalinen. Hän haastaa käsityksen osallisuudesta,

jossa aikuiset “voimauttavat” lapsia ja nuoria toimimaan. Hänen mielestään osallisuutta on paljon hyödyllisempää tarkastella toiminnan kautta tapahtuvana vuorovaikutuksena. (Gallagher, 2008, 403)

Myös Nigel Thomas (2002) katsoo, että osallisuudessa on enemmän ulottuvuuksia, eikä sen laatua tai määrää siksi voi kuvata suoraviivaisella asteikolla. Hänen mukaansa osallisuus päätöksenteossa voidaan nähdä prosessina. Osallisuutta arvioidessa tuleekin hänen mukaansa ottaa huomioon päätöksentekoon vaikuttava tilanne sekä lapsen yksilölliset ominaisuudet. Lasten sitoutuminen prosessiin voi vaihdella prosessin aikana. Toisinaan lapsi saattaa olla hyvinkin vahvasti osallinen mutta toisessa hetkessä heikoilla. Hän voi myös toisissa tilanteissa tarvita enemmän aikuisen tukea kuin toisissa. Prosessin dynaamisuuden vuoksi on tärkeää havaita, että myös lapset ja nuoret oppivat prosessin aikana jatkuvasti uusia taitoja siitä, kuinka neuvotellaan, osallistutaan keskusteluihin ja otetaan vastuuta. Prosessin kautta lasten ja nuorten toiminnalliset kyvyt lisääntyvät ja luottamus kasvaa. Osallistuminen päätöksenteon prosessiin on yhtä tärkeää kuin itse lopputulos. Avainasemana osallisuudessa nouseekin dialogisuus ja vuorovaikutus. (Thomas 2002, 171, 174–175)

Thomas täydentää osallisuutta myös tarkastelemalla aikuisten erilaisia lähestymistapoja, joita hän erottaa neljä erilaista: kliininen, byrokraattinen, arvosidonnainen ja kyyninen. Kliinisessä lähestymistavassa lapset nähdään haavoittuvaisina, jolloin osallistuminen päätösten tekemiseen voi lisätä heidän ahdinkoaan ja huonontaa heidän hyvinvointiaan. Byrokraattisessa lähestymistavassa puolestaan on lukuisia organisatorisia ohjeistuksia ja vaatimuksia, joiden nähdään vaikuttavan mahdollisuuteen hoitaa asioita ja tehdä päätöksiä dialogisen lähestymistavan sijaan. Tämä lähestymistapa antaa mahdollisuuden osallisuuteen, mikäli se on sisällytetty organisaation rakenteisiin. Arvosidonnaisen lähestymistavassa lasten osallisuus nähdään lasten oikeutena ja aikuisten tehtävänä on tukea lapsia ja mahdollistaa osallistuminen. Kyynisessä lähestymistavassa katsotaan, että lapsilla on jo entuudestaan paljon vaikutusvaltaa. (Thomas 2002, 160)

Suomalaisessa tutkimuksessa osallisuudesta on kirjoittanut Tomi Kiilakoski (2007). Hän tarkastelee osallisuutta yksilön ja yhteiskunnan suhteena, jossa osallisuus on sekä yksilön tunne että yhteisön toimintaa. Yksilön on koettava itsensä arvokkaasti ja yhteisön on oltava sellainen, että osallisuus on mahdollista. Osallinen lapsi tai nuori ja osallinen

yhteisö ovat siten yhteen kietoutuneita käsitteitä. Osallisuuteen eivät riitä pelkät mekaaniset järjestelmät, kuten kunnalliset nuorten kuulemisjärjestelmät, elleivät ne pysty tuottamaan nuorille kokemusta siitä, että heitä arvostetaan ja heidän mielipiteillään on vaikutusta. Kiilakosken mukaan osallisuus on siten oikeutta omaan identiteettiin ja arvokkuuteen osana ryhmää tai yhteisöä. Toisaalta Kiilakoski korostaa osallisuudessa myös sen vastinparia, vastuuta. Toisin sanoen osallisuus on myös vastuun kantamista omasta ja toisten toimintakyvystä. (Kiilakoski 2007, 12–14)

Kiilakosken mukaan osallisuutta voidaan määritellä luettelemalla vastakohtia, joilla osallisuutta on tarkoitus vähentää. Tällöin osallisuutta määritellään kuvaamalla, mitä se ei ainakaan ole. Osallisuuden vastakohdiksi hän määrittelee välinpitämättömyyden, osattomuuden, syrjäytymisen ja vieraantumisen. Kiilakoski katsoo, että lasten ja nuorten osallisuuden edistäminen vaatii toiminnan muuttamista ja selkeää tavoitteellisuutta. Osallisuutta edistäviä toimenpiteitä voidaan hänen mukaansa tarkastella kasvatuksellisenä toimintana. Kasvatus puolestaan voidaan nähdä prosessina, jossa lapsi tai nuori ja hänen ympäristönsä vaikuttavat toisiinsa. (Kiilakoski 2007, 11, 17)

Mervi Kaukko (2015) toteaa yksintulleita turvapaikanhakijatyttöjä koskevassa tutkimuksessaan, että osallisuuden kokemukset ovat moninaisia ja muuttuvia. Tätä esimerkiksi Shierin malli ei aivan tavoita. Kaukon tutkimuksessaan osallisuuteen vaikuttivat myös tyttöjen muuttuvat positiot. Kaukon mukaan osallisuuden kannalta nuorten kohdalla pätee kaksi perustavaa kysymystä: Onko nuorilla mahdollisuus ja kyky osallistua päätöksentekoon ja mitä hyötyä heille siitä on? Kaukko huomioi siten myös osallistumattomuuden: Osallisuus tarkoitti tytöille sekä oikeutta ilmaista mielipiteensä että vaieta. Hän huomauttaa, että osallisuutta voidaan käyttää myös ”väärin”. Esimerkiksi hänen tutkimuksessaan äänekkäimmät yrittivät käyttää mielipidettään toisten puolesta. Kaukko katsoo Nigelin tapaan, että osallisuuden tutkimuksessa avainasemassa on dialogisuus. Hän katsoo, että dialogisuus toteutuu parhaiten osallistavassa toimintatutkimuksessa (Participatory Action Research, PAR), jossa tutkimus on kaksisuuntaista dialogia ja oppimiskokemus, jossa neuvotellaan rooleista sekä jaetaan yhteisiä tavoitteita. (Kaukko 2015, 52, 60, 77–80, 89, 100)

Myös Hart (2008) itse on myöntänyt alkuperäisen mallinsa puutteet ja korostanut dialogin merkitystä. Hän kehottaa katsomaan osallisuuden tikkaita pidemmälle:

“Omasta näkökulmastani katson nyt tikkaiden makaavan nurmikolla satokauden päätteeksi. Ne ovat palvelleet tarkoitustaan. Odotan innolla tulevaa kasvukautta, koska tiedän, että on niin paljon eri reittejä ja parempia tapoja kuvata sitä, miten lapset voivat kiivetä (osallisuuden) oksia pitkin ylös.” (Hart 2008, 29)

Osallistavassa toimintatutkimuksissa onkin kyse juuri prosessista, ei yksin lopputuloksesta. Siksi varsinkin mediakasvatuksen menetelmien kehittämiseen osallisuuden tikkaat voivat puutteistaan huolimatta tuoda kiinnostavan kehikon. Mallilla on kuitenkin tässä tutkimuksessa puhtaasti funktionaalinen tarkoitus. Osallisuuden tikkaita katsotaan Hartin kehotuksen mukaan hieman pidemmälle ja osallisuutta tarkastellaan erityisesti medialukutaidon ja mediaosallisuuden kontekstissa. Painotus on dialogisessa vuorovaikutuksessa.

2. 3. Osallistavaa mediakasvatusta monilukutaidolla

Mediakasvatuksen määritelmässä esiintyy erilaisia painotuksia siitä, mitä kasvatuksella tavoitellaan ja mikä nähdään tärkeäksi. Yhteistä näille määritelmille on, että mediakasvatuksen myötä katsotaan kehittyvän joukko tietoja, taitoja ja valmiuksia, joihin on usein viitattu medialukutaidon (*media literacy*) käsitteellä. (Kupiainen & Sintonen, 2009, 94; Pienimäki 2013, 20).

Kupiainen ja Sintonen (2009) huomauttavat, että Suomen kielessä medialukutaidon käsite on osoittautunut englanninkielistä vastinpariaan media literacy haastavammaksi. Osittain tämä johtuu siitä, että suomen kielen termi lukutaito ei huomio yhtä hyvin sellaisia lukemisen ja kirjoittamisen sekä sivistyksen ulottuvuuksia, joita esimerkiksi englannin ilmaisu *literacy* sisältää. Erityisen hankalana sitä on pidetty visuaalisten mediakulttuurin yhteydessä, sillä lukutaito on ymmärretty niin vahvasti tekstin lukemisen taitona. Medialukutaidon tilalle on ehdotettu sellaisia käsitteitä kuten mediakielitaito, mediakompetenssi tai mediataju, mutta nekin ovat osoittautuneet eri tavoin ongelmallisiksi. (Sintonen & Kupiainen 2009, 31– 32; Herkman 2007, 72)

David Buckinghamin (2003) mukaan mediakasvatusta voidaan tarkastella kahdesta näkökulmasta: Se on käsitetty kasvatukseksi tai opiksi sekä mediasta että median kautta. (Ks. esim. Kupiainen ja Sintonen 2009, 15). Buckinghamin mukaan näitä kahta näkökulmaa ei kuitenkaan pidä sekoittaa keskenään. Mediaa on hänen mukaansa käytetty hedelmällisesti oppimisen välineenä erilaisissa opetusteknologisissa ratkaisuissa, mutta sen tähtäin ei ole sama kuin mediasisältöä korostavassa lähestymistavassa. Jälkimmäinen, mediasisältölähtöinen kasvatus, korostaa, että mediakasvatuksen tavoitteena on tuottaa medialukutaitoa ja sitä kautta medialukutaitoisen kulttuurin toimijoita. Median Buckingham ymmärtää tässä yhteydessä sosiaalisesti käytänteeksi, joka välittää representaatioita todellisuudesta. Vaikka median ylivaltaa ihmisten elämässä ei tule korostaa, media on kuitenkin tavalla tai toisella osa jokapäiväistä elämäämme. Se tarjoaa symbolisia välineitä, joita me käytämme sosiaalisten suhteidemme tulkitsemiseen ja identiteettimme määrittelemiseen. (Buckingham 2003, 4–5; Kupiainen & Sintonen 2009, 15)

Buckingham katsoo medialukutaidon käsitteen olevan kaukana yksiselitteisyydestä, mutta hän katsoo sen olevan kytköksissä tietoihin, taitoihin ja kompetensseihin, joita yksilö tarvitsee tulkitakseen ja toimiakseen mediassa. Mediakasvatuksen hän puolestaan määrittelee mediasta oppimisen ja opettamisen prosessiksi, jonka tuotos medialukutaito on. Medialukutaidossa ei hänen mukaansa ole kysymys vain taidoista vaan myös ymmärryksestä. Mediakasvatus kehittää paitsi nuorten luovuutta myös heidän kriittistä ymmärrystään mediasta. Se, että nuoret oppivat tulkitsemaan ja punnitsemaan uutta, tekee heistä toimijoita, mikä korostaa aktiivista osallistumista. Siten myöskään mediakasvatuksessa mediavälineiden ja sisältöjen opetus ei ole riittävää. Niiden lisäksi tarvitaan myös analyyttistä tarkastelua, ymmärrystä, aktiivista osallistumista sekä omaa tuotantoa. (Buckingham 2003, 3–4, 36, 137–138)

Tässä tutkimuksessa mediakasvatus ymmärretään Reijo Kupiaisen ja Sara Sintosen (2009) tapaan tavoitteelliseksi kasvatustoiminnaksi, joka perustuu ihmisten väliseen vuorovaikutukseen sekä yhteiskunnalliseen ja kulttuuriseen osallisuuteen. Kupiainen ja Sintonen korostavat, että mediakasvatus on tavoitteellista vuorovaikutusta, jonka osapuolina ovat kasvattaja, kasvatettava sekä mediakulttuuri. Medialukutaitoa voi kehittää ja opetella, mutta se ei koskaan täydellisty. He huomauttavat, että medialukutaito tulee nähdä muunakin kuin kykynä. Se on heidän mukaansa ennen kaikkea sosiaalinen

käytäntö. Siten myös medialukutaito tulisi nähdä pelkkien kykyjen, taitojen ja kompetenssien sijaan myös mediaosallisuutena. (Kupiainen & Sintonen 2009, 15, 31; Kupiainen & Sintonen 2010, 9–10)

2.3.1. Mediaosallisuus yhteiskunnallisena osallisuutena

Mediakasvatuksen tapaan myös mediaosallisuus voidaan ymmärtää kahdella tapaa – joko suhteissa mediaan tai median välityksellä. Ensin mainitussa tapauksessa voidaan tarkastella esimerkiksi eroja median sekä informaation saatavuudessa kansainvälisellä tasolla (esim. Kotilainen & Pathak-Shelat 2015). Toisaalta median nähdään sulautuvan sosiaalisiin suhteisiin ja mahdollisuuksiin osallistua yhteiskunnassa (esim. Kotilainen & Suoninen 2013). Tässä tutkimuksessa mediaosallisuutta tarkastellaan erityisesti jälkimmäisessä kontekstissa, yhteiskunnallisen osallisuuden mahdollistajana.

Kotilainen ja Rantala (2008) kytkevät mediataidot kiinteästi yhteiskunnallisen osallistumisen taitoihin. Se, kuinka hyvin ihminen hallitsee mediankäytön, on kytkeytynyt paitsi elämänhallintataitoihin myös luo mahdollisuuden yhteiskunnalliseen osallistumiseen. Siten myös osallisuuden tarkastelu erityisesti mediakasvatuksen näkökulmasta on mielekästä. (Kotilainen & Rantala 2008, 64) Kotilaisen ja Rantalan mukaan media kytkee nuoret suhteisiin kanssaan: kuluttajiksi, vaikuttajiksi, käyttäjiksi sekä tuottajiksi. Mediaa käyttäessämme asetumme aina johonkin suhteeseen median kanssa. Mediasuhde syntyy, vaikka kieltäytyisimme kokonaan käyttämästä mediaa. Tämä mediasuhde on mediaosallisuuden ytimessä: Henkilökohtainen mediasuhde voi kehittyä median kautta julkiseksi mediaosallistumisen kautta. Olennaista on itsensä määrittelemisen toimijaksi sekä julkinen liittyminen yhteisiin asioihin, tässä tapauksessa erityisesti median kautta. (Kotilainen & Rantala, 2008, 22–25, 34, 55, Kotilainen 2009, 249)

Myös mediasosiologi Nico Carpentier (2007) katsoo, että yhteiskunnallinen osallisuus on kytköksissä julkiseen mediaosallistumiseen. Carpentier erottaa mediaosallistumisesta mikro- ja makrotasot. Omien mediasisältöjen tuottaminen (mikrotaso) voi vahvistaa kansalaisten halua julkiseen osallistumiseen (markotaso). Julkinen osallistuminen

puolestaan mahdollistaa julkisen demokraattisen kansalaiskeskustelun sekä itseilmaisun. (Carpentier 2007, 88–89)

Osallisuuden kannalta 9–16-vuotiaiden eurooppalaisten lasten ja nuorten internetin käyttöä luotaavassa EU Kids Online -tutkimuksessa on esitetty mielenkiintoinen hahmotelma Shierin osallisuuden tikkaita muistuttavista ns. mahdollisuuksien tikkaista, jotka kuvaavat sitä, kuinka aktiivisia nuoret ovat tuottamaan omia sisältöjä internetiin. Askelmat kuvaavat, miten nuoret käyttivät internetin käytön muotoja omiin ilmaisullisiin tarkoituksiinsa. Tutkimusta varten haastateltiin noin 25 000 lasta ja nuorta 25 eri maassa vuonna 2010. Mahdollisuuksien tikkaiden ylimmän askelman eli ns. luovan tason saavuttaa sen mukaan vain noin neljännes nuorista. Vaikka hahmotelma ei täysin kuvaa nuorten itseilmaisua, se antaa silti julkisen mediaosallisuuden kannalta kiinnostavan rinnastuksen toimijuuden rakentumisesta kohti julkista mediaosallisuutta. (Kupiainen 2013; Livingstone, Haddon, Görzig & Ólafsson 2011, 17)

Kupiainen ja Sintonen (2009) kuvaavat nykyistä digitaalisen ajan kulttuuria yhteisöllisyyden, jakamisen, osallistumisen, levittämisen ja kierrättämisen termein. Heidän mukaansa sitä voidaan myös kutsua osallisuuden kulttuuriksi (*participatory culture*). (Kupiainen & Sintonen 2009, 14) Termin on kehittänyt Henry Jenkins, joka viittaa sillä kulttuuriin, jossa mediatuottajien ja kuluttajien perinteiset roolit ovat romahtaneet uusien teknologioiden myötä. Kynnys kansalaisvaikuttamiseen ja luovaan (itse)ilmaisuun on matala. Yhteistoiminnalliset ja verkostoitumisen taidot korostuvat. (Jenkins, Purushotma, Weigel, Clinton & Robison 2006, xi, 5–6)

Kupiaisen ja Sintosen mielestä osallisuuden kulttuuri määrittää uudella tavalla myös mediakasvatusta. Mediakasvatus on heidän mukaansa yksi tie yhteisöllisen osallisuuden ja yksilöllisen voimaantumisen ja valtautumisen edistämiseen. Medialukutaidon kriittistä ulottuvuutta ei siten tule ohittaa osallisuuden kulttuurissa. Kriitikki on yksi keino muuttaa kulttuuria. Päinvastoin, Kupiaisen ja Sintosen mukaan kriittiselle otteelle on tarvetta ehkä jopa enemmän kuin ennen. Parhaimmillaan kriittinen tulkintataito ja luova tuottaminen kohtaavat ja mediakasvatuksen osa-alueet, analyysi ja tuottaminen, nivoutuvat toisiinsa. (Kupiainen & Sintonen 2009, 14–15, 17, 131)

Buckingham huomauttaa, ettei kriittisessä lähtökohdassa ole kysymys poliittisesta suuntautumisesta taikka negatiivisuudesta tai kielteisyydestä mediaa kohtaan. (Buckingham 2003, 108) Juha Herkman (2007) on samoilla linjoilla listatessaan kriittisen mediakasvatuksen neljää ominaisuutta:

1. Uteliaisuus: Kiinnostusta maailmasta, ihmisistä, ympäristöstä – oman välittömän elinympäristön ja kaukaisempien seutujen tapahtumista.
2. Kyseenalaistaminen: Vallitsevan tiedon ja uskomuksen arviointia, arkitiedon lähtökohtien tiedostamista ja ennakkoluulojen hylkäämistä.
3. Totuudellisuus: Pinnan alle sukeltamista, syvemmän tiedon tavoittelua ja ristiriitaisten totuuksien ymmärtämistä.
4. Yhteiskunnallisuus: Tiedon ja toiminnan taloudellisten ja poliittisten intressien näkemistä.

Herkmanin mukaan kriittisen kasvatuksen tavoitteena on yhteisöllisen vastuun lisääminen ja yhteiskunnallisen tietoisuuden kasvattaminen. Mediakriittisyys tarkoittaisi siten tässä yhteydessä kykyä itsenäiseen ajatteluun ja pohdintaan sekä kykyä valita, arvottaa ja toimia mediaympäristössä. (Herkman 2007, 36–37; Kotilainen & Rantala 2008, 71)

Osallisuuden tematiikka nostaa mediakasvatuksessa esiin myös globaalin näkökulman. Nuorten rooli median kuluttajina ja tuottajina on ylijäisesti kasvava ilmiö. (Kotilainen & Pathak-Shelat 2015, 147) Kuitenkin, kuten Jenkins (2009) muistuttaa, mediaosallisuus jakautuu epätasa-arvoisesti. Toisilla on siihen suurempi mahdollisuus kuin toisilla. (Jenkins, Purushotma, Weigel, Clinton & Robison 2006, xiii, 16–17; Kotilainen & Rantala 2008, 23; Kotilainen, Suoninen, Hirsjärvi & Kolomainen 2010). Manisha Pathak-Shelat (2013) kytkeekin medialukutaidon lapsen oikeuksiin. Hän käyttää esimerkkinä YK:n lasten oikeuksien julistuksen artiklaa lapsen oikeudesta tulla kuulluksi ja oikeuteen turvallisesta (media)ympäristöstä. Medialukutaito voi hänen mukaansa edistää eri vähemmistöjen kuulluksi tuleamista. (Pathak-Shelat 2013, 147–148) Tästä näkökulmasta on perusteltua todeta, että (kriittisellä) mediakasvatuksella ja mediaosallistumisella voidaan vaikuttaa yksintulleiden turvapaikanhakijoiden yhteiskunnalliseen osallisuuteen.

2.3.2. Monilukutaidosta yllirajaiseen medialukutaitoon

Mediakasvatuksen, medialukutaidon sekä mediaosallisuuden käsitteet ovat syvästi kietoutuneita toisiinsa. Sekä median että mediakasvatuksen käsitteet ovat jatkuvan määrittelyn alla jo pelkästään teknologisen kehityksen takia, mutta myös tapamme käyttää mediaa eli mediakulttuuri muuttuu jatkuvasti. Nämä muutokset vaikuttavat myös mediakasvatukseen ja sen käsitteisiin. Kuten Jere Rinne ja Harri Linturi (2015) huomauttavat mediakasvatuksen tulevaisuutta linjaavassa pamfletissa, mediakasvatus on jatkuvasti uuden ja vanhan puristuksessa. Siten myös medialukutaidon käsite tulee jatkuvasti uudelleen arvioitavaksi. (Rinne & Linturi 2015, 21; Kupiainen & Sintonen 2010, 9)

Juha Herkmanin (2007) mukaan nykyaikaista viestintä- ja mediateknologiaa leimaa visuaalisuus. Kirjoituksen vuosisatoja kestänyt hallitseva asema on väistynyt, ja kuvasta on tullut vallitseva. Näköaistiin perustuvat viestintäteknologiat ovat levinneet ja läpäisseet arjen, työn ja vapaa-ajan elämänpiirit. Tietokoneteknologia on saattanut kuvan tuottamisen kaikkien saataville. (Herkman 2007, 62–64; myös Kupiainen, Kulju & Mäkinen 2015, 18)

Vaikka visuaalisuus samaistetaan usein kuviin, ne ovat Herkmanin mukaan vain yksi osa laajaa visuaalisen kulttuurin aluetta. Myös monenlaisten tekstimuotojen käyttö on yleistynyt. Kuvat esiintyvät harvoin sellaisinaan: yleensä kuvien yhteydessä on sanallista tai kielellistä ilmaisua. Kuvat voivat liittyä esimerkiksi puhuttuun, kirjoitettuun ja laulettuun kieleen, graafisiin symboleihin, logoihin ja tuotemerkkeihin. Kuva ja sana sulautuvatkin lukuisilla tavoilla toisiinsa ja käyvät jatkuvaa vuoropuhelua (Herkman 62–64, 72) Tällaiseen median esitysmuotojen yhdistelemiseen ja tekstuaalisuuden moninaisuuteen on viitattu multimodaalin käsitteellä eli tapana tarkastella merkkejä erilaisissa yhteyksissä ja esitystavoissa. (Kupiainen, Kulju & Mäkinen 2015, 18)

Herkmanin mukaan kyse on pitkälti kulttuurisesta lukutaidosta. Kuvissa on pintatason merkityksen lisäksi aina kulttuurisia merkityksiä ja ulottuvuuksia. Keskeistä on myös kuvan materiaalisuus: kuva julkaistaan aina jossain materiaalisessa muodossa ja jonkun teknologian välityksellä. Kuvien maailman esineitä, asioita, ilmiöitä ja tapahtumia opitaan

nimeämään kulttuurisesti. Kuvia myös käytetään eri tarkoituksiin. Niillä välitetään tietoa ja tunteita, kerrotaan, viihdytään, ihastutetaan ja kauhistutetaan. Medialukutaidon kannalta hänen mielestään se tarkoittaa kykyä ymmärtää ja jäsentää visualisoituneen kulttuurin käytäntöjä. (Herkman 2007, 72–74)

Reijo Kupiaisen, Pirjo Kuljun ja Marita Mäkisen (2015) mukaan (media)lukutaitoa ei ole enää mahdollista ajatella irrallaan laajasta joukosta sosiaalisia, teknologisia ja kulttuurisia tekijöitä. Kupiaisen mukaan on syntynyt tarve löytää mediakasvatuksen tilalle uusi sateenvarjokäsite, joka kattaisi laajemmin paremmin myös median tuotannon. Tällaiseksi on esitetty monilukutaidon käsitettä. (Kupiainen, Kulju & Mäkinen 2015, 15–16, 20)

Kyseessä on heidän mukaansa uusi yritys saada ote lukutaitojen moneudesta ja sidoksesta laajaan osaamiseen ja toimijuuteen tietämysyhteiskunnassa. Monilukutaito on siten perinteistä lukutaitoa laajempi ilmiö. Monilukutaito ei ole pelkästään portaittain rakentuva mekaaninen taito. Sen sijaan se on toimintaa ja osallistumista yhteisöjen toimintaan. Monilukutaidon kehittyminen voidaan ymmärtää kulttuuriin ja sen käytäntöihin kasvamisena havainnoijasta aktiiviseksi osallistujaksi ja kulttuuriin vaikuttajaksi. Kyse ei siis ole pelkästä taidosta, kuten monilukutaito-termin jälkimmäinen osa antaa ymmärtää, vaan laajemmasta sivistysperustaisesta alueesta. (Kupiainen, Kulju & Mäkinen 2015, 15–16, 20; Kumpulainen & Sintonen 2017)

Esikuvana monilukutaidon käsitteelle on ollut englanninkielinen termi *multiliteracy*. Termin kehitti New London Groupin tutkimusryhmä 1990-luvulla. Sen keskeinen ajatus ei ole pelkästään lukutaidossa itsessään, vaan myös sosiaalisessa muutoksessa ja toimijuudessa. Kupiainen, Kulju ja Mäkinen muistuttavat, että monilukutaidosta puhuttaessa on syytä muistaa, että kyseessä on moninainen sekä lukemiseen että kirjoittamiseen tai tuottamiseen liittyvä osaamisalue, jolla on jo pitkä tausta. (Kupiainen, Kulju & Mäkinen 2015, 16, 20; New London Group 1996)

Monilukutaidolla tarkoitetaan erilaisten tekstien tulkinnan ja tuottamisen taitoa, taitoa toimia tekstien kanssa erilaisissa tilanteissa ja erilaisia tehtäviä varten. Se on kykyä hankkia, muokata, tuottaa, esittää ja arvioida tietoja eri muodoissa ja erilaisten välineiden avulla. Merkitysten lukeminen ja ymmärtäminen eivät kuitenkaan liity pelkästään mediaan, vaan kokonaisvaltaisesti kaiken ympärillä olevan hahmottamiseen. (Luukka

2013) Monilukutaitoon liittyykin tilanteisuus eli ymmärrys siitä, kuinka erilaiset tekstit ovat sidottuja myös tilanteisiin. Toimijuuden, osallisuuden ja sosiokulttuurisen diversiteetin näkökulmasta monilukutaito tulee ymmärretyksi tekstitaitojen rinnalla pedagogiikkana, jossa tähdätään toimijuuden kehittämiseen muuttuvassa ja moninaisessa yhteiskunnallisessa toimintaympäristössä. Monilukutaidon pedagogiikka tähtää tästä näkökulmasta yksilön mahdollisuuksien kehittämisen ohella yhteiskunnalliseen osallisuuteen sekä sosiaaliseen oikeudenmukaisuuteen. (Kupiainen 2016, 24–25)

Divina Frau-Megs kuitenkin kritisoi, että medialukutaidon käsite ja siitä ponnistavaa monilukutaito viittaa modernistiseen aikakauteen, johon liittyy hyvin lineaarinen käsitys mediasta. Hän muistuttaa, että mediataidot ovat paljon monimuotoisempia. Ne koostuvat hänen mukaansa tunteista, sosiaalisia suhteista, henkilökohtaisesta kokemuksesta ja luovasta (itse)ilmaisusta. Hän on ehdottanut monilukutaidon rinnalle termiä *transliteracy* eli translukutaito tai ylijärjelmä lukutaito. Pyrkimyksenä on nähdä lukutaitojen erilaisia rajapintoja, eikä asettaa niitä yhden sateenvarjon alle yhtäaikaan mutta erillisiksi prosesseiksi. Frau-Megs katsoo, että mediakasvatuksen tulisi keskittyä ennen kaikkea sisältöön ja merkityksiin tiedon siirron tai teknisten taitojen sijaan. (Frau-Megs 2012, 176; 2013) Myös nuorten kommunikaatiotapoja tutkinut Crispin Thurlow (2001) suosittaa muiden termien korvaamista transkulttuurisen käsitteellä, koska hän katsoo sen tuovan paremmin esiin kommunikaation monimuotoisuuden ja verkostomaisuuden.

Mari Pienimäki & Sirkku Kotilainen korostavat Nuoret estradille -tutkimushankkeen yhteydessä nuorten transkulttuurisen pääoman merkitystä oppimisen voimavarana mediakasvatuksessa. Tämä edellyttää erityisesti monikulttuurista dialogia. Pohtiessaan tuottamia sisältöjä muiden kanssa ja saadessaan palautetta, nuorten ymmärrys median kielestä ja esitystavoista syvenee entisestään. Lisäksi tällaiset keskustelut tarjoavat luontevan tilaisuuden puhua omasta kulttuuritaustasta ja -perinnöstä. (Pienimäki & Kotilainen 2015)

Kupiainen, Kulju ja Mäkinen (2015) rinnastavat monilukutaidosta ja translukutaidosta käydyn keskustelun maahanmuuttotutkimukseen, jossa termi transkulttuurinen on osittain korvannut termin monikulttuurinen. (ks. esim. Hoerder 2013) Heidän mukaansa translukutaidon käsitteessä on täsmällisemmin ilmaistu se, mitä monilukutaidon käsitteellä on pyritty hahmottamaan. He kysyvätkin aiheellisesti, onko termi

monilukutaito itse asiassa jo vanhentunut, jos se ei vastaa ylikulttuurisia tai ylirajaisia ilmiöitä. He muistuttavat, että lukutaitojen risteäminen tuottaa koko ajan uutta. Termit transkulttuurinen ja translukutaito olisivat siten paitsi kulttuurien välistä myös kulttuureja läpäisevää ja ylittävää. (Kupiainen, Kulju & Mäkinen 2015, 22–24) Tällaisena ne sopivat monikulttuurisen ja osallistavan mediakasvatuksen lähtökohdaksi, sillä ne huomioivat myös kulttuurien välisen kohtaamisen ja dialogin.

Tässä tutkimuksessa lähdetään siitä, että mediaosallisuutta voidaan turvapaikanhakijoiden kontekstissa tarkastella erityisesti transkulttuurisesta, ylirajaisesta näkökulmasta ja huomioida myös jatkuvasti muuttuvat median käyttötilanteet, joita nuoret maahanmuuttajat joutuvat kohtaamaan. (ks. Pienimäki & Kotilainen 2015, Pienimäki & Kotilainen 2018c) Tämän mahdollistamiseksi hankkeessa käytettiin osallistavaa valokuvausta.

2.3.3. Osallistava valokuvaus työtapana

Kiinnostus visuaalisiin menetelmiin erityisesti lapsinäkökulmaisessa tutkimuksessa ja toiminnassa on kasvanut. Pat Thomsonin (2008) mukaan monet tutkijat ovat kiinnostuneet erilaisista visuaalisista tutkimusmenetelmistä menetelmistä, koska lapset ja nuoret itse ovat kiinnostuneet kuvista. (Thomson 2008, 11) Menetelmissä on kuitenkin suurta hajontaa. Visuaalisia menetelmiä on käytetty niin koulun ja oppimisen tutkimiseen, digitaaliseen pelien tutkimukseen kuin vaikkapa tunneilmaisujen analyysiin. (Mustola, Mykkänen, Böök & Kärnä 2015, 18; Pink 2004)

Tutkimuksia ja tutkimusasetelmia, jotka perustuvat valokuvaukseen tai joissa valokuvaa on käytetty välineenä kohteen tallentamiseen tai dokumentoimiseen, on kritisoitu epätasaisista valtarakenteista ja kohteen objektivoinnista. (Pink 2004, O'Reilly 2013) Osittain tähän kritiikkiin pohjautuu nykyisin käytössä oleva osallistava valokuvaus (*participatory photography*). Sen ajatuksena on, että tutkimuksen kohteena olevat ryhmät ottavat itse kuvat itsestään ja valitsemistaan kohteista tai paikoista.

Osallistava valokuvausmetodiikka pohjautuu yhteisövalokuvauksen kenttään sekä osallistavien menetelmien teoriaan, jonka vaikutus on ulottunut laajalle kansainvälisesti aina 1970-luvulta lähtien. Perinne ponnistaa pitkälti Paolo Freiren (2005) kriittisestä pedagogiasta. Freiren tavoitteena on marginalisoitujen ryhmien voimauttaminen muuttamaan heille tärkeitä asioita. Freiren kriittinen pedagogia perustuu kolmeen periaatteeseen: uteliaisuuteen, toimintaan sekä reflektioon, jotka toimivat sekä kriittisen ajattelun että yhteistoiminnan edellytyksenä. Ajatuksena on, että kriittisyys lähtee ihmisten omasta elämästä ja yhteisöstä, joissa he elävät. Avainasemassa Freirellä on dialogisuus, joka antaa mahdollisuuden ohjaajan ja ohjattavien välisen valta-asetelman purkamiseen. Freire on myös kohdannut kritiikkiä esimerkiksi liian normatiivisesta asetelmasta tai olettamuksista. Mervi Kaukko (2015) varoittaa esimerkiksi freirelaisestä olettamuksesta, että yksintulleet turvapaikanhakijat olisivat vastuussa sortonsa lopettamisesta, joka positioi heidät entistä enemmän uhrin asemaan. (Kaukko 2015, 51)

Osallistavan valokuvauksen nimissä tehdään käytännössä hyvin paljon keskenään erilaista valokuvaushankkeita, joiden menetelmät ja konteksti vaihtelevat terapeuttisesta kontekstista taiteeseen tai yhteiskunnalliseen vaikuttamiseen. Esimerkiksi Caroline Wang ja Mary Ann Burris (2004) ovat kehittäneet *photovoiceksi* kutsumansa menetelmän, jolla ihmiset voivat muuttaa yhteisöään. Menetelmässä on kolme tavoitetta: 1) voimauttaa ihmiset kuvaamaan yhteisönsä voimia ja heikkouksia 2) mahdollistaa kriittistä keskustelua ja tietoutta yhteisössä ja 3) tehdä muutosta ja vaikuttaa päättäjiin. (Wang & Burris, 2004, 369–370)

Suomessa puolestaan Miina Savolainen (2009) on lanseerannut voimauttava valokuvaus menetelmän, jossa valokuvausta sovelletaan erityisesti hoito- ja kasvatusalojen täydennyskoulutuksessa sekä työyhteisöjen kehittämisessä. Osallistavalla valokuvauksella on sen kanssa paljon yhteistä. Osallistava valokuvaus on kuitenkin voimauttavaa valokuvausta enemmän yhteiskunnallista vaikuttamista ja medialukutaitoa lisäävää toimintaa. Osallistavaa valokuvausta ei myöskään pidä sekoittaa terapeuttiseen valokuvaukseen tai valokuvaterapiaan. Terapeuttista valokuvausta käytetään itsetutkiskeluun tai taiteelliseen ilmaisuun, kun taas valokuvaterapiassa valokuvaa käytetään terapiasuhteessa. (Halkola 2009, 18) Osallistava valokuvaus voi olla kuntouttavia tai terapeuttisia tavoitteita tukevaa toimintaa, mutta se ei ole kuntoutusta tai terapiaa itsessään.

Yhteistä eri osallistaville valokuvamenetelmille on usein se, että niissä tähdätään marginalisoitujen yhteisöjä voimauttamiseen tai ”äänen antamiseen” ja yhteiskunnallisen vaikuttamiseen antamalla heille mahdollisuus valokuvaamiseen. Tiffany Fairey kritisoi tätä lähtökohtaa, jossa ”kamera annetaan osallistujille” liian hierarkkiseksi. Faireyn mukaan digitaalinen kehitys on tuonut kamerat ja visuaalisen kulttuurin taloudellisesti ja teknisesti kaikkien saataville. (Fairey 2012, 11–13) O’Reilly (2013) puolestaan toteaa, että myös osallistavassa tutkimusmenetelmissä on aina valtarakenteita ja valokuvaus voi tahtomattaan myös vahvistaa olemassa olevia valtasuhteita sen sijaan että purkaisi niitä. David Buckingham (2009) muistuttaa, etteivät luovat visuaaliset menetelmät yksiselitteiset lisää tai paranna ihmisten mahdollisuuksia itsensä ilmaisuun tai omien tarinoidensa kertomiseen. Hän varoittaaakin tutkijoita olemasta liian naiiveja niiden tulkinnassa. Hän korostaa, ettei medialukutaitoa voi tarkastella erillään sosiaalisista ja institutionaalisista olosuhteista, joissa se tapahtuu. (Buckingham 2009, 635; Mustola, Mykkänen, Böök & Kärnä 2015, 19)

Sarah Pinkin mukaan valokuvia on kuitenkin mielekästä tarkastella luovana itseilmaisun välineinä, joilla ei ole vain yhtä sovittua merkitystä ja suhdetta todellisuuteen. Siten niiden tutkimus vaatii tuekseen tulkintaa, joka on aina dialogin tulos. (Pink 2007, 76) Dialogisesta näkökulmasta valokuvat eivät edusta empiirisesti havaittavaa todellisuutta, vaan rakentuvat yhteisessä neuvottelussa tilannesidonnaisesti. Toisin sanoen valokuvat eivät ole suora alkuperäisen tilanteen representaatio, vaan pikemminkin tarjoavat mahdollisuuden neuvotella merkityksistä yhdessä muiden kanssa. (Kumpulainen, Mikkola & Salmi 2015, 143)

Visuaalinen kommunikointi voi olla perusteltua myös silloin, kun aikuisella ja lapsella ei ole yhteistä kieltä. Osallistavia visuaalisia menetelmiä onkin Mustolan, Mykkäsen, Böökin & Kärnän mukaan pidetty erityisen käyttökelpoisina sekä nuoriso- että lapsuudentutkimuksessa, koska niiden avulla voi sekä tukea lasten toimijuutta että tasapainottaa aikuisten ja lasten välistä epäsymmetristä suhdetta. Osallistavien visuaalisten menetelmien käyttö tarjoaa lapsille erilaisia itseilmaisun välineitä ja havainnollista lasten mielipiteiden moninaisuutta. (Mustola, Mykkänen, Böök & Kärnä 2015, 19)

Mediakasvatuksen näkökulmasta myös valokuvaa tarkastellessa on kyse yhteiskunnallisesta osallistumisesta. Esimerkiksi Mari Pienimäki (2013) toteaa, että medialukutaidon päätavoite on edistää ihmisten omaa kykyä tehdä itse perusteltuja päätöksiä omasta puolestaan. Pienimäki katsoo siten, että myös valokuvia ja valokuvausta mediakasvatuksellisesti käsiteltäessä on järkevää tukeutua medialukutaidon käsitteeseen. Hänen mukaansa kyky luoda perusteltuja tulkintoja olemassa olevista kuvista on avain siihen, että voi itse vaikuttaa omilla kuvillaan ympäröivään yhteiskuntaan. (Pienimäki 2013, 7, 25)

Myös Herkman (2007) muistuttaa, että valokuvalla on yhä erityinen rooli visuaalisessa kulttuurissa. Hän katsoo, että mediaesityksillä on yhteiskunnallisiin käytäntöihin liittyviä ulottuvuuksia, jotka näkyvät myös siinä miten tietyt ihmisryhmät, kuten vaikkapa pakolaiset tai turvapaikanhakijat, on tavattu esittää. Nämä voivat pönkittää olemassa olevia ennakkoluuloja esimerkiksi yksintulleita turvapaikanhakijoita kohtaan. Näitä stereotyyppisiä esityskäytäntöjä voidaan myös haastaa esittämällä asiat toisin. Herkman pitää siksi ensiarvoisen tärkeänä, että (kriittisessä) mediakasvatuksessa keskitytään kuviin. (Herkman 2007, 71, 82–83)

Tässä tutkimuksessa osallistavaa valokuvausta tarkastellaan mediakasvatuksellisen prosessina. Freireläisen pedagogian hengessä olennaista on dialogi ohjaajan ja ohjattavien välillä. Kulttuurit ylittävässä pedagogiassa tulkinta syntyy aina neuvottelussa, jossa on huomioitava myös sosiaalinen ympäristö ja tilanne.

2. 4. Yhteenveto: Kohti ylirajaista mediaosallisuutta

Osallistavassa mediakasvatuksessa on kyse tavoitteellisesta kasvatuksellisesta toiminnasta. Mediakasvatus tähtää monilukutaitoon, mutta tämä prosessi ei ole lineaarinen vaan dialogista ja kulttuurit läpäisevää. Se, että nuoret oppivat tulkitsemaan, punnitsemaan uutta, tekee heistä toimijoita, mikä korostaa aktiivista osallistumista. Julkinen mediaosallistuminen tukee tätä. Visuaalisuutta ei pidä osallistavassa valokuvauksessa kuitenkaan käyttää naiivisti, vaan myös valokuvatuotoksiin tulee

säilyttää kriittinen ote. Osallisuudessa on kyse yksilön ja yhteisön välisestä vuorovaikutteisesta prosessista, jossa keskeistä on dialogisuus.

Tutkimuksen käytännön tavoitteena on kehittää osallistavan valokuvauksen menetelmiä nuorten turvapaikanhakijoiden osallistamiselle yksintulleiden turvapaikanhakijoiden vastaanottoyksikössä. Tutkimuksessa kehitellään monilukutaidon hengessä valokuvan kautta osallistavia mediakasvatusmenetelmiä. Tutkimuksen teoreettisena tavoitteena on pyrkiä löytämään ylitajaiselle mediakasvatukselle uusia muotoja osallistavan valokuvauksen ja julkisen mediaosallistumisen muodossa.

Tutkimuksen keskeinen tutkimuskysymys on: Miten yksintulleiden turvapaikanhakijoiden osallisuutta voidaan tukea mediakasvatuksen avulla?

Jatkokysymyksenä on: Millaista on ylitajainen osallistava mediaosallisuus?

Anna-Kaisa Kuusisto-Arposen (2016) mielestä yksintulleita lapsia ja nuoria tarkastelevan tutkimuksen pitäisi tietoisesti pyrkiä irti nuoria uhriuttavasta puhetavasta ja nostaa nuorten moninaiset toimijuudet paremmin esille. Kysymys etiikasta kytkeytyy niin vahvasti osallisuuteen, että se vaatii myös omaa käsittelyään tutkimuksessa. Tästä syystä tutkimuksessa pohditaan varsinaisen tutkimuskysymyksen ohella myös sitä, millaisia eettisiä kysymyksiä osallistavaan ja julkiseen mediaosallistamiseen liittyy.

3 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS

3.1. Nuoret estradille: toimijaksi monilukutaidolla -tutkimushanke

Tutkimus on osa Koneen Säätiön rahoittamaa Tampereen yliopiston Nuoret estradille: toimijaksi monilukutaidolla -tutkimushanketta, jossa tutkijat, pedagogit, taiteilijat ja journalistit järjestivät nuorille mediakasvatuksellisia taidetyöpajoja. Hanke sisälsi seitsemän ympäri Suomea järjestettävää osahanketta, media- ja/tai taidetyöpajaa, jotka kestivät muutamasta viikosta muutamaa kuukauteen vuosina 2015–2017.

Tutkijat suunnittelivat ja toteuttivat työpajat yhteistyössä paikallisten nuorisotyöntekijöiden tai sosiaalityöntekijöiden kanssa. Jokaiseen työpajaan osallistui 6–20 peruskoulun ja toiseen asteen nivelvaiheessa olevaa noin 15–20-vuotiasta nuorta, jotka tuottivat omien kiinnostustensa pohjalta luovia teoksia, kuten mediatekstejä, valokuvia, videoita tai teatteriesityksen. Työpajoja pidettiin Espoossa, Tampereella, Torniossa, Multialla ja Jyväskylässä. (Kotilainen & Pienimäki 2015)

Hankkeen tavoitteena oli ehkäistä peruskoulun ja toiseen asteen koulutussiirtymävaiheessa olevien nuorten sosiaalista syrjäytymistä mediaprojektien ja suoraan käytäntöjä edistävän tutkimuksen kautta. Pyrkimyksenä oli ymmärtää nuorten yhteiskuntaan ja medioihin osallistumisen ja monilukutaidon kompastuskiviä koulutussiirtymissä ja kehittää mediakasvatusta, jossa nuoren oma ääni nousee kuuluviin ja joka tukee nuoren kasvua yhteiskunnan aktiiviseksi jäseneksi. Hankkeen tavoitteena on kehittää taiteelliseen itseilmaisuun perustuvia mediapedagogisia toimintamalleja monilukutaidon edistämiseen. Tutkimus pyrkii lisäksi ymmärtämään sitä, miten nuoria voidaan mediapedagogisesti tukea erilaisissa oppimisen haasteissa. (Kotilainen & Pienimäki 2015)

Tämä tutkimus käsittelee Espoossa joulukuusta 2015 toukokuuhun 2016 asti kestäneitä osallistavan valokuvauksen työpajoja alaikäisille yksintulleille turvapaikanhakijoille. Yhdessä mediakasvatuksen maisteriopiskelijan Aline Kalfayanin sekä vapaaehtoisena toimineen kuvajournalisti Maria Santton kanssa pidimme osallistavan valokuvauksen työpajoja 16–17-vuotiaille afgaanipojille yhteensä 14 kertaa vapaaehtoisten tulkkien Angila Razmpourin sekä Aref Amerin avustamina. Työpajat sisälsivät toiminnallisia harjoituksia, kuten tekniikkaan orientoitumista, sisällöllisiä tehtäviä ja yhteistoiminnallisia tehtäviä. Työpajojen yhteyteen kuului vierailu Ateneumissa Henri Cartier Bressonin valokuvanäyttelyssä. Nuorilla oli myös itsenäistä työskentelyä työpajojen välissä, jolloin he kuvasivat omaa arkeaan. Kuvista koottiin näyttely *Puoli vuottani Suomessa – Arki nuorten turvapaikanhakijoiden silmin* Espoon Sellon kirjastoon (14.–29.6.2016). Nuoret sekä valitsivat valokuvansa näyttelyyn että osallistuivat näyttelyn pystytykseen ja purkamiseen.

3.2. Toimintatutkimus lähestymistapana

Tutkimusfilosofinen lähestymistapa tässä tutkimuksessa on transformatiivinen, sillä se tähtää muutokseen. Toisaalta tutkimusote on myös pragmaattinen, sillä se pyrkii kehittämään osallistavaa mediakasvatusta turvapaikkaprosessiin. (Cresswell 2014, 38–39) Metodologinen lähestymistapa on toimintatutkimus.

Toimintatutkimuksessa tuotetaan tietoa käytännön kehittämiseksi. Toimintatutkimus on yleensä rajattu tutkimus- ja kehittämisprojekti, jossa suunnitellaan ja kokeillaan uusia toimintatapoja. Toimintatutkimus voidaan nähdä tutkimusstrategisena lähestymistapana, joka hyödyntää erilaisia menetelmiä, kuten havainnointia, toiminnan kehittämiseksi. Sellaisena se sopii hyvin erityisesti osallistavan mediakasvatuksen kehittämiseen. (Heikkinen 2006, 17; Heikkinen 2010, 214)

Toimintatutkimuksen oppi-isänä pidetään saksalais-amerikkalaista sosiaalipsykologia Kurt Lewiniä, Toisin kuin aikansa muut tutkijat, Lewin halusi tehdä tutkimusta arjen keskellä ja kehitteli erilaisia kenttäkokeita, joita hän käytti toimintatutkimuksen

synonyymina. Tätä nykyä toimintatutkimusta tehdään hyvinkin laajasti eri lähtökohdista ja termi viittaa laajaan joukkoon erilaisia toimintamalleja, joiden avulla toimintaa suunnitellaan, kehitetään ja tutkitaan. Vaikka eri lähestymistavoissa jaetaan Lewinin perinne, ne vaihtelevat sen mukaan mitä painopisteitä korostetaan. (Heikkinen 2006, 23–25; Heikkinen 2010, 217)

Heikkinen (2006) listaa viisi toimintatutkimukselle tyypillistä piirrettä. Ensinnä toimintatutkimus perustuu interventioon (1). Osallistumalla tutkijansa kohteen toimintaan, tutkija tekee tarkoituksellisen muutokseen tähtäävän väliintulon. Tutkija ei siten edes pyri olemaan neutraali ja huomaamaton, vaan pyrkii tutkimaan sosiaalista todellisuutta ja tekemään sen muutostarpeet näkyväksi. Ajatuksena on, että kun sosiaalista todellisuutta haluaa muuttaa, siitä alkaa nähdä jotain uutta. Muutos eli kehittäminen ja tutkimus ruokkivat toisiaan. (Heikkinen 2006, 19–21, 27–29; Heikkinen 2010, 223) Toiseksi, toimintatutkimus yhdistää teorian ja käytännön (2). Tämä on aiheuttanut ristiriitoja toimintatutkimuksen ja perinteisen tieteellisen tutkimuksen välillä. Heikkisen mukaan toimintatutkimus parhaimmillaan kuitenkin rakentaa siltaa yliopistojen ja yhteiskunnan välille. (Heikkinen 2006, 29–31)

Toimintatutkimus on osallistavaa (3). Tällä viitataan siihen, että yhteisön jäsenet osallistuvat aktiivisesti tutkimuksen eri vaiheisiin. Heikkisen mukaan koko toimintatutkimuksen historian ajan on pidetty tärkeänä, että tutkimukseen osallistuvat muutkin kuin ammattitutkijat. Osallistuminen voi kuitenkin myös ulottua tutkimushanketta laajempiin yhteiskunnallisiin käytänteisiin, jolloin osallistavuus on yhteiskunnallista ja poliittista vaikuttamista. Lisäksi osallisuus voidaan käsittää myös suhteessa aineistoon. (Heikkinen 2006, 31–33)

Toimintatutkimus on myös refleksiivistä (4). Siinä pyritään toiminnan kehittämiseen reflektiivisen ajattelun avulla. Hän kutsuu sitä itsereflektiiviiseksi kehäksi, jossa toiminta, sen havainnointi, reflektointi ja uudelleen suunnittelu seuraavat toisiaan. Reflektio on toimintatutkimuksessa paitsi aineistontuottamistapa myös suhde tutkijan omaan toimintaan. Viidenneksi, toimintatutkimus on prosessimaista (5). Tämä viittaa siihen, miten tutkija muuttaa käytäntöjä ja omaa toimintaansa tämän reflektion avulla. (Heikkinen 2006, 33–36, Heikkinen 2010, 219)

Heikkisen luettelemista piirteistä tässä tutkimuksessa korostuu sen pragmaattinen tavoite: Kehittää mediakasvatuksellisia menetelmiä vastaanottokeskuksiin. Kun aloitimme mediakasvatuksellisen projektimme, vastaanottokeskuksissa ei vielä ollut tarjolla mitään vapaa-ajantoimintaa. Työpajamme tekivät siis intervention vastaanottokeskuksen rutiineihin. Osallistavuus puolestaan on tutkimuksen läpileikkaava periaate niin teoreettisen lähtökohdan, aineistontuottamisen, tutkijan roolin, tutkimuksen kulun kuin aineiston analyysinkin osalta. Refleksiivisyys ja prosessimaisuus taas näkyvät siinä, miten tutkimusprojekti on toteutettu ja miten sitä on pyritty raportoimaan ja analysoimaan tässä tutkimuksessa. Tässä tutkimuksessa painotetaan toimintatutkimuksen kriittistä ja osallistavaa tulkintaa. Kriittisyys näkyy siinä, miten tutkijan rooli ymmärretään osana tutkimusta. (vrt. Heikkinen, Kontinen & Häkkinen 2006, 48) Viimeksi mainittua käsitellään vielä erikseen seuraavassa alaluvussa.

3.2.1 Toimintatutkijan rooli ja osallisuus

Tutkijan hyveinä on perinteisesti pidetty ulkopuolisuutta ja objektiivisuutta. Kriittisessä toimintatutkimuksessa tutkija ei kuitenkaan ole ulkopuolinen tarkkailija, vaan aktiivinen vaikuttaja ja toimija. Kriittisesti orientoituneessa toimintatutkimuksessa pyritään valamaan uskoa ihmisten omiin kykyihin ja toimintamahdollisuuksiin. Heikkisen mukaan voimaannuttamisella tai valtauttamisella tarkoitetaan juuri tätä. Perinteisen tieteen näkökulmasta tällainen toimintaa hylkää objektiivisuuden. Kriittisen teorian mukaan sosiaalinen todellisuus on ideologisesti rakentunut, joten omaksuessaan neutraalin asenteen tutkija hyväksyy myös taustalla vaikuttavat ajatusjärjestelmät, minkä vuoksi jotkut tietyt ryhmät jäävät marginaaliin. (Heikkinen 2006, 19–20; Heikkinen, Kontinen & Häkkinen 2006, 48) Tässä suhteessa kriittinen toimintatutkimus on linjassa freireläisen osallisuuskäsityksen kanssa (ks. luku 2).

Voimaantumisen ja valtauttamisen käsitteitä on kritisoitu liiasta sinisilmäisyydestä. (mm. Catalani 2010; Gallagher 2008) Tiffany Faireyn mukaan osallistavan valokuvauksen hankkeissa voimaantumisen käsitettä käytetään usein leväperäisesti. (Fairey 2012) Toisaalta, mikäli voimaantuminen ymmärretään osallistumisena toimintaan, jonka

seurauksena on (yhteiskunnallisen) aktiivisuuden lisääntyminen, se itse asiassa tulee varsin lähelle osallisuutta.

Miten tämä näkyi käytännössä tässä tutkimushankkeessa? Erityisen tärkeää oli vastavuoroisuuden periaate. (Huovinen & Rovio 2006, 103) Lähtökohta mediakasvatusprojektissa oli, että tutkimuksen lisäksi se hyödyttäisi myös osallistujia itseään ja vastaisi heidän toiveitaan. Osallistujilta pyydettiin jatkuvasti palautetta toiminnasta sekä korostettiin yhteistoiminnallisuutta ja vuorovaikutteisuutta. Erityisesti tämä koski kaikkia päätöksiä ja valintoja niin työpajojen sisällön kuin toiminnan suhteen. Shierin osallisuuden tikkaiden periaatteen mukaan työpajoissa pyrittiin viidennelle osallisuuden tasolle, jossa valtaa ja vastuuta jaetaan yhdessä lapsen kanssa päätöksentekoprosessissa. (Shier 2001). Käytännössä osallisuus ilmeni työpajoissa paljon moninaisemmin (ks. luku 4).

Toimintatutkija voi olla toimija-tutkija tai tutkija-toimija sen mukaan, mistä lähtökohdista hän tutkimusta tekee. Toimija-tutkija ryhtyy kehittämään omaa työtään tutkivalla otteella, jolloin hänellä on jo käytännön kokemusta tutkimuskohteestaan. Kun taas tutkija-toimija etsii itselleen tutkimuksellisista intresseistä lähtöisin tutkimuskohteen. Hänelle tutkimusaihe on tuttu aiempien tutkimusten ja kirjallisuuden avulla. Toimintatutkimuksessa jakotutkijatyyppien välillä on kuitenkin harvoin näin selkeä. Sen sijaan toimintatutkimuksessa on aina kyse sekä teoreettisesta että käytännöllisestä lähestymistavasta. (Huovinen & Rovio 2006, 94–95)

Oma kimmokkeeni projektiin lähti syksyllä 2015 siitä, että halusin tehdä jotakin konkreettista enkä vain seurata pakolaiskriisiä sivusta. Toisaalta minua kiinnosti myös osallistavien menetelmien kehittäminen. Orientaationi muuttui hankkeen suunnittelun aikana, kun päätin tehdä hankkeesta myös pro gradu -työni, jolloin otin tutkija-minäni mukaan projektiin. Etenkin alkuvaiheessa nämä kaksi roolia edellyttivät tietoista pohdintaa siitä, milloin olen missäkin roolissa. Toimintatutkimuksen prosessimaisuuden vuoksi mukana on aina molempia lähestymistapoja, toimija-tutkijaa ja tutkija-toimijaa. Roolit voivat myös vaihdella tutkimuksen eri vaiheissa. Esimerkiksi työpajojen aikana en voinut ajatella olevani ensisijaisesti tutkija, vaan nimenomaan työpajojen ohjaaja, joka antaa huomionsa sataprosenttisesti osallistujille. Tutkijarooli puolestaan painottui

työpajojen välissä ja toimintaa suunnitellessa sekä aineistoa analysoidessa ja raportoidessa.

Huovinen ja Rovio (2006, 103) huomauttavat, että kentällä tutkijan on joskus hetkeksi otettava joko tietynlainen johtajan tai asiantuntijan rooli säilyttääkseen osallistujien luottamuksen. Tämä näkyi siten, että vaikka olimme työpajoissamme korostaneet yhteistoiminnallisuutta ja yhdessä päättämistä, erityisesti tutkimuksen alkuvaiheessa osallistujat kutsuivat meitä välillä opettajaksi ja selvästi odottivat meidän päättävän toiminnasta. Tämä korosti tutkijan oman toiminnan reflektion merkitystä entisestään.

3.3. Tutkimuksen kulku ja vaiheet

Toimintatutkimuksen prosessimaisuuteen kuuluu, että uutta tietoa johdetaan usein havainnoista käsin. Toimintatutkimuksesta ei siten Heikkisen, Rovion ja Kiilakosken mukaan voi etukäteen kirjoittaa täsmällistä tutkimussuunnitelmaa, eikä sen tiedontuottamisen etenemistä voi tarkasti kuvata etukäteen, vaan tutkija oppii koko ajan tutkimuskohteestaan ja menetelmistään. (Heikkinen, Rovio & Kiilakoski 2006, 86, 89) Pedagogisesti orientoituneessa toimintatutkimuksessa jonkinasteinen ennakkosuunnittelu ennen tutkimuksen aloittamista on kuitenkin aina tarpeen. Eettisten kysymysten käsitteleminen haavoittuvassa asemassa olevan tutkimuskohteen ollessa kysymyksessä on välttämätöntä ennen varsinaisen toimintatutkimuksen aloittamista varsinkin silloin, kun kyseessä on haavoittuvassa asemassa oleva tutkimuskohde. (Ks. esim. Pienimäki ja Kotilainen 2018)

Toimintatutkimus hahmotetaan usein syklinä, jonka vaiheet vuorottelevat kehämäisesti. Syklien tarkoitus on tuottaa ymmärrystä tutkittavasta asiasta vaiheittain siten, että aikaisempaa tietoa voidaan käyttää tulevan perustana. Tulkinta vahvistuu sykliä myötä. (Heikkinen 2006, 19; Heikkinen, Rovio & Kiilakoski 2006, 78–80) Käytännössä toimintatutkimus on harvoin näin kaavamaisista. Todellisuudessa suunnittelu, toiminta ja arviointi lomittuvat. Heikkisen, Rovion ja Kiilakosken mukaan (2006) mukaan sykliä määrä ei ole tutkimuksen kannalta olennainen arviointikriteeri, sillä toimintatutkimukselle ominainen jatkuvuus ja spiraalimainen kehittäminen voivat sisältyä yhteenkin sykliin.

Sykli voi myös alkaa mistä vaiheesta tahansa ja usein sen alkua on mahdotonta paikantaa. (Heikkinen, Rovio & Kiilakoski 2006, 82) Tutkimuksen kuvantaminen osissa kuitenkin auttaa jäsentämään itse prosessia. Sykliä ohella voidaan myös puhua vaiheista tai toiminnoista.

Tässä tutkimuksessa käytännönsuus voidaan jakaa seuraaviin osiin:

1. Tukiasumisyksikössä pidetyt työpajat
2. Itsenäinen työskentely työpajojen välissä
3. Materiaalista yhdessä osallistujien kanssa koostettu valokuvanäyttely

Turvapaikanhakijatilanne oli projektia aloittaessamme nopeasti muuttunut ja tukiasumisyksikkö, jossa toimimme, oli vasta perustettu. Niinpä katsoimme, että oli tarpeen pitää ensin yksi pilottityöpaja, jossa toimintaa aluksi hahmoteltiin. Tämä ratkaisu sopi toimintatutkimuksen henkeen erinomaisesti. Osallistujat saivat tulla ja kokeilla työpajaamme ja sen myötä myös päättää osallistumisestaan työpajoihin myöhemmin. Järjestimme pilotissa kaksi samansisältöistä työpajaa peräkkäin. Pilottityöpajoihin osallistuivat melkein kaikki tukiasumisyksikön asukkaat, yhteensä 35 henkeä. Osa heistä jättäytyi pois heti pilotin jälkeen. Heitä ei ole otettu mukaan tutkimusaineistoon.

Pilotin jälkeen aloitimme säännölliset työpajat, jotka muutamaa taukoa lukuun ottamatta pidettiin lauantaisin. Työpajojen teemat ja tehtävät suunnittelimme aina työpajojen välissä työpaja kerrallaan teoreettiseen viitekehykseen, edellisen työpajan kokemuksiin sekä poikien omiin toiveisiin työpajojen sisällöistä nojautuen. (ks. liite 1) Työpajoissa tehtävät harjoitukset noudattivat monilukutaidon hengessä kehiteltyjä osallistavan valokuvan menetelmiä, joissa näkyvät sisällölliset (S), valokuvatekniikkaan (T) että yhteistoimintaan (Y) liittyvät taidot. Tehtävät olivat harvoin kuitenkaan vain yhtä tyyppiä, vaan nämä orientaatiot menivät usein myös limittäin. (ks. Taulukko 1)

Työpajojen välissä osallistujille annettiin aluksi omia harjoituksia eri teemoin (esimerkiksi värit, opetuskerta 2). Hankkeen kuluessa vapaa kuvaaminen lisääntyi ja painopiste siirtyi dokumentaariseen kuvaukseen osallistujien omasta arjesta. Työpajoissa ja niiden välissä otetuista ja koostetuista valokuvista koostettiin myös näyttely Sellon kirjastoon Espoossa 14.–29.6. 2016.

	Toimintakuvaus	Ajankohta	Tutkimusvaihe	Painopiste- alueet
Pilotti	Pilottityöpaja, jossa työpajakonseptia kokeillaan ja kehitetään	Joulukuu 2015	Tutkimus-asetelman suunnittelu, tutkimuseettiset kysymykset	Johdatus valokuvaan visuaalisena itseilmaisun välineenä (T+S+Y)
Työpajat	Säännölliset työpajat Kauklahden tukiasumis-yksikössä	Tammi– toukokuu (5kk)	Osallistavien menetelmien suunnittelu, konseptointi ja kokeilu, yhteistoiminta, palautteen keruu työpajojen lopussa	Tekniikkaan orientoivat harjoitukset (T)
				Sisältöön orientoivat harjoitukset (S+T)
				Editointi ja kuvavalinta (S+Y)
Itsenäinen työskentely	Turvapaikanhakijat kuvaavat arkeaan, kuvia käsitellään työpajoissa yhdessä	Tammi– toukokuu (5kk), työpajojen välissä	Kuvien analysointi ja kommentointi, palautteen keruu (haastattelut) työpajojen välissä	Omaehtoinen tutustuminen kameraan (S+T)
				Sisältöteemat (S)
				Itsenäinen luova tuottaminen (S+T) ja toisten kuvien kommentointi (Y)
Näyttely	Näyttelyn valmistelu, suunnittelu ja pystytys	Touko– kesäkuu 2016	Yhteistoiminnallisuus, palautteen keruu	Yhteenveto ja (itse)reflektio (Y)

TAULUKKO 1. Toimintatutkimuksen kulku. Sisällölliset (S), valokuvatekniikkaan (T) ja yhteistoimintaan (Y) liittyvät taidot.

3.3.1. Tutkittavat ja tutkimusympäristö

Tutkimuksen kohteena ovat Suomeen yksintulleet 16–17-vuotiaat afgaanitaustaiset turvapaikanhakijapojat. Ilman huoltajaa Suomeen tulevat turvapaikanhakijalapsen majoitetaan ennen turvapaikan saamista alaikäisyksiköihin eli ryhmäkoteihin tai tukiasumisyksiköihin. Ryhmäkotien henkilökunta ja palvelut vastaavat suomalaisia lastensuojelulaitoksia. 16–17-vuotiaat turvapaikanhakijat majoitetaan tukiasuntoloihin. Niissä on henkilökuntaa enemmän kuin tavallisissa vastaanottokeskuksissa, mutta vähemmän kuin ryhmäkodeissa. (Alanko, Marttinen & Mustonen 2011, 20)

Vuonna 2015 yksintulleiden turvapaikanhakijoiden määrän kasvaessa myös alaikäisyksiköiden määrä kasvoi äkillisesti. Kun vuonna 2014 Suomessa oli kahdeksan alaikäisyksikköä, vuonna 2015 niitä oli 68. Alaikäisyksiköitä ylläpitävät maahanmuuttoviraston koordinoimana kunnat, yksityiset toimijat sekä järjestöt. Suurin yksittäinen toimija on Suomen Punainen Risti, jolla oli vuonna 2015 yhteensä 18 alaikäisyksikköä. (Maahanmuuttovirasto 2016) Tutkimus toteutettiin Pelastakaa Lapset ry:n ylläpitämässä tukiasumisyksikössä Espoossa, joka avattiin marraskuussa 2015. Yksikössä oli tuolloin 40 paikkaa. Tutkittavat olivat asuntolan ensimmäisiä asukkaita ja aloittaessamme tutkimuksellisen mediakasvatusprojektimme, he eivät vielä käyneet koulussa eikä heillä ollut muuta vapaa-ajan toimintaa. Myös tukiasumisyksikön työntekijät olivat kaikki vasta aloittaneet tehtävissään.

Tukiasumisyksikkö sijaitsee metsäisellä alueella, jossa tukiasuntolan käytössä on kolme puista asuinrakennusta. Jokaisella asukkaalla on käytössään jaettu kahden hengen huone sekä vessa ja pesuhuone, jotka on jaettu kahden huoneen eli yhteensä neljän hengen kesken. Asuintilat oli remontoitu vastikään, joten ne olivat melko hyvässä kunnossa. Poikien huoneiden lisäksi rakennuksessa oli pieni ohjaajien yhteistila ja toimisto sekä terveydenhoitajan huone. Työpajat pidettiin vastaanottokeskuksen käytössä olevassa erillisessä puisessa rakennuksessa, jota pidettiin vapaa-ajan tilana. Tilassa oli keittiö ja kaksi pienempää huonetta, joista toinen palveli usein vaatevarastona sekä soitintilana.

Asuntola sijaitsee mäen päällä, jonne on jyrkästi nouseva hiekkatie. Harvempaa taajamaasutusta löytyy lyhyen matkan päästä. Lähellä ei ole kaupunkimaista miljöötä, mikä vaikutti osaltaan työpajojen teemoihin sekä valokuvien sisältöihin. Nuoret kuvasivat esimerkiksi hyvin paljon luontoa.

Asuminen ryhmäkodissa tai tukiasumisyksikössä on väliaikaista, ja sitä leimaa epävarmuus ja huoli siitä, saako oleskeluluvan lopulta vai ei. (ks. luku 2.1; Honkasalo 2016; Onodera 2016). Vaikka asumisesta on yritetty tehdä mahdollisimman kodinomaista, asukkailla on esimerkiksi tietyt ruokailuajat ja tietty ohjelma. Siten asuminen tukiasumisyksikössä on varsin laitosmaista. Alle 17-vuotiaat kuuluvat oppivelvollisuuden piiriin ja voivat käydä koulua. 17 vuotta täyttäneille kunta tarjosi mahdollisuutta osapäiväiseen opiskeluun, johon kuului myös suomen kielen opiskelua.

Kevättalvella 16-vuotiaat aloittivat koulunkäynnin peruskoulussa ja 17-vuotiaat ammatillisessa oppilaitoksessa. Lisäksi pojille aikoi ilmaantua muita harrastuksia, kuten jalkapallo tai lentopallo. Myös Aseman lapset ry:n Walkers-bussi alkoi vierailla keskuksessa tarjoamassa vapaa-ajan toimintaa. Näistä syistä tutkimusjoukko pieneni tutkimuksen edetessä ja joukosta seului kymmenen aktiivisinta osallistujaa, joista seitsemän osallistu lähes jokaiseen työpajakertaan. Samat nuoret myös osallistuivat näyttelyn tuottamiseen. Tutkimushaastattelut tehtiin näille seitsemälle osallistujalle.

3.3.2. Tutkimusaineisto ja analysoinnin menetelmät

Mustola, Mykkänen, Böök & Kärjä (2015, 16) korostavat, että tutkijan aineisto rakentuu aina hänen menetelmällisten ja käsitteellisten valintojensa perusteella eikä koskaan odota löytämistään saati keräämistään ikään kuin valmiina sellaisenaan. Siksi heidän mukaansa on asianmukaisempaa puhua ja kirjoittaa aineistonkeruu- tai hankintamenetelmien sijaan aineistontuottamismenetelmistä. Tämä ajattelutapa sopii hyvin toimintatutkimukseen. Toimintatutkimuksessa kenttäjakso on teorian, empirian ja tutkijan kokemusten vuoropuhelua, jossa aineiston kuvaileminen, luokittelu, analyysi ja tulkinta etenevät lomittain. (Huovinen & Rovio 2006, 107)

Tutkimusaineisto koostuu primaarista eli itse tutkijan tuottamasta tutkimusaineistosta (Taulukko 2). Aineistoa on kuuden kuukauden ajalta siten, että ensimmäiset dokumentit on päivätty 19.12.2015 ja viimeiset 29.6.2016. Tutkimuksessa käytetään pääaineistona osallistuvan havainnoinnin kautta tuotettua tutkimuspäiväkirjaa sekä osallistujien haastatteluja. Näiden lisäksi tutkimuksessa käytetään työpajoissa tehtyjä media-aineistoja ja työpajassa kehitettyjä harjoituksia. Näitä ei kuitenkaan alisteta varsinaiselle valokuva-analyysille, vaan ne toimivat havainnoinnin tukena.

Monenlaiset aineistot olivat tarpeen, sillä tutkimuksen alkaessa meillä ei ollut yhteistä kieltä, vaan jouduimme operoimaan tulkin välityksellä. Vapaaehtoiset darin kielen tulkit löytyivät sosiaalisen median avulla. Sairastapauksen takia jouduimme toimimaan ilman tulkkausta ainoastaan kerran. Tuolloin osallistujat olivat kuitenkin jo oppineet suomen kieltä. Kumpikaan tulkkina toimineista vapaaehtoisista ei ollut ammattitulkki, joten käännöksissä oli epätarkkuutta. Tämä on huomioitu aineistoa analysoidessa. Aineiston monipuolisuus on kuitenkin tutkimuksen luotettavuutta lisäävä tekijä. (ks. luku 6) Erilaisen aineiston avulla tarkoitus on varmistaa tutkijan havainnot sekä niistä tehtyjä tulkituksia. (Hirsjärvi & Hurme 2011, 189) Sheila Greenen & Malcolm Hillin (2009, 5, 8–9) mukaan etenkin lasten ja nuorten tutkimus vaatii yleensä useampia aineistontuottamismenetelmiä.

Osallistava havainnointi

Toimintatutkimuksessa tärkeässä roolissa ovat tutkijan tekemät havainnot sekä oma reflektio. Osan tätä reflektiota muodostaa tutkijan havaintopäiväkirja, joka on toimintatutkijan tärkeimpiä tiedontuottamisen välineitä. Reflektion ja havaintopäiväkirjan menetelmänä käytettiin toimintatutkimukselle tyypillistä osallistuvaa havainnointia, jonka tulokset kirjattiin havaintopäiväkirjaan. (Huovinen & Rovio 2006, 104; Bogdewic, 1992, 59–60)

Havainnointi on enemmän kuin asioiden ja ilmiöiden näkemistä. Se on tietoista tarkkailua. (Vilkka 2006, 37) Havainnoijan rooli saattaa vaihdella ryhmän ulkopuolisesta seuraajasta ja tarkkailijasta tutkimushenkilöiden elämään osallistuvaan havainnoijaan. Osallistuva havainnoija osallistuu vuorovaikutukseen tutkimushenkilöidensä kanssa ja

reflektoi kokemaansa tutkimuksen aikana. (Grönfors 2010, 159–162; Vilkkä 2006, 42) Mitä tutkija siis havainnoi? Vilkan mukaan havainnointi on ”kuuntelemista, katselemista, haistamista ja maistamista”, joka tarkoittaa tutkijan kiinnostumista myös muustakin kuin näkemästään. Havainnoin kohteita voivat olla niin ympäristö, kokemus, äänenpainot, tunnelma kuin itse toiminta. Hänen mukaansa tutkijan kuitenkin kannattaa kohdentaa havainnointia tutkimusongelman kannalta mielekkäisiin asioihin eikä yrittää kirjata kaikkea. (Vilkkä 2006, 21, 44)

Osallistuvan havainnoinnin ohella voidaan puhua myös osallistavasta havainnoinnista. Esimerkiksi Vilkkä käyttää termiä aktivoiva osallistuva havainnointi. Aktivoiva osallistuva havainnointi pyrkii hänen mukaansa sekä ymmärtämään että muuttamaan tutkimuskohteena olevaa sosiaalista todellisuutta Hän vetää sen kohdalla yhtäläisyysmerkin toimintatutkimukseen. (Vilkkä 2006, 46–48) Osallistava havainnointi on kuitenkin pikemminkin menetelmä, kun taas toimintatutkimus lähestymistapana voi pitää sisällään myös useita muita menetelmiä.

Työpajoissa tehdyt havainnot kirjattiin tutkimuspäiväkirjaan, jota pidettiin joka työpajan yhteydessä. Havaintoja ei kirjattu kesken työpajojen, vaan ne pyrittiin kirjaamaan heti työpajan jälkeen. Mikäli se ei syystä tai toisesta ollut mahdollista, havainnot kirjattiin ranskalaisilla viivoilla pääpiirteittäin muistiin ja varsinainen kirjaaminen tehtiin myöhemmin muistinvaraisesti. Työryhmä kulki useimmiten paikalle yhdessä autolla, joten paluumatkalla oli usein mahdollista keskustella havainnoista, osallistujien reaktioista sekä menetelmien toimivuudesta myös muiden vetäjien kanssa jokaisen tapaamiskerran jälkeen. Nämä keskustelut vahvistivat ja täydensivät yksittäisen tutkijan havaintoja sekä auttoivat jäsentämään tapahtumia.

Iso osa havainnoinnista ja reflektiosta koostuu myös tutkijan omista tuntemuksista. Bogdewicin (1992, 60) mukaan tunteiden refleктоiminen on tärkeää, sillä vain siten tutkija voi tulla tietoiseksi omasta roolistaan ja mahdollisesta vaikutuksestaan tutkimukseen. Etenkin haavoittuvassa asemassa olevien tutkittavien kohdalla, myös omien tunteiden ymmärtäminen on osa tutkimusprosessia ja tutkimusetiikkaa. (Kuusisto–Arponen 2015, 86-87)

Haastattelu

Aika ajoin toimintatutkijan voi olla tarpeen pysäyttää prosessi ja haastatella osallistujia. Haastattelu antaa mahdollisuuden selventää ja syventää kenttätöön aikana syntyneitä havaintoja. Haastattelu tukee muutosten havainnointia. Sillä voidaan kysyä yhteisesti koetusta ja analysoida, miten vastaukset ilmentävät näitä kokemuksia. (Huovinen & Rovio 2006, 110) Vilka (2006, 45) kutsuu tätä kohdistetuksi haastatteluksi. Tässä tutkimuksessa haastattelua käytettiin juuri tähän tarkoitukseen. Osallistujat haastateltiin hankkeen puolivälissä vaiheessa, jossa työpajoissa oltiin jo tehty harjoituksia ja niiden välissä oltiin otettu omia valokuvia. Päätös näyttelyn pitämisestä oli kirkastunut ja mukaan valikoituneet osallistujat olivat motivoituneita ja halusivat osallistua näyttelyn tekemiseen. Sisällöllisesti työpajoissa siirryttiin editointivaiheeseen, jossa valokuvia alettiin työstää näyttelyä varten. Toiminnallisesti työpajoissa alkoi painottua yhteistoiminnallisuus, mutta jokaisella osallistujalla oli käytössään oma kamera ja he olivat työpajojen välissä siirtyneet vapaampaan kuvaukseen, jossa heille ei annettu valmiita kuvausteemoja.

Haastattelut toteutettiin puolistrukturoituina teemahaastatteluina. (Hirsjärvi & Hurme 2011, 47–48) Kaikki haastattelutilanteet pyrittiin kuitenkin pitämään keskustelunomaisina, jotta ne eivät muistuttaisi osallistujien mielestä kuulustelua tai muita haastatteluja, joihin he olivat osallistuneet turvapaikkaprosessin aikana. Haastattelujen runko ja teemat perustuivat tehtyihin havaintoihin. (Ks. Huovinen & Rovio 2008, 110)

Teemat ja pääkysymykset haastatteluissa olivat samat kaikille, mutta kysymysten järjestys saattoi vaihdella. Haastateltavat saivat myös vastata kysymyksiin omin sanoin. Lisäksi joitain kysymyksiä saatettiin joutua toistamaan hieman eri tavalla. Haastattelun aikana käytössä oli vapaaehtoinen tulkki, joten sanatarkkoja käännöksiä ei aina ollut mahdollista saada. Kysymällä samaa asiaa hieman toisin oli mahdollista tarkistaa, oliko tulkki kääntänyt asian oikein tai oliko vastaus ymmärretty muuten oikein. Lisäksi vastaus saattoi vaatia lisäkysymyksen tekemistä. (Hirsjärvi & Hurme 2011, 47–48)

Ensimmäisessä haastattelussa (ks. liite 4) painotus oli osallistujien mediasuhteessa ja median käytössä. Lisäksi tavoitteena oli saada tietoa ja arvioita käyttämistämme

mediakasvatusmenetelmistä osallisuuden tueksi. Kävimme yksitellen työpajat läpi ja osallistujat arvioivat tehtäviä sekä poimivat niistä mieluisimpia ja vähiten mieluisia. Lisäksi he arvioivat osallisuutta ja yhteistoiminnallisuutta sekä näiden onnistumista.

Toinen haastattelu tehtiin projektin loppuessa, näyttelyn jälkeen. Siinä noudatettiin samoja periaatteita kuin ensimmäisten haastattelun kohdalla. Kysymykset painottuivat tällä kertaa osallistujien kokemuksiin sekä tulevaisuusorientaatioon. (ks. liite 4) Tutkittavien haastatteluiden säilyttämisestä vastaa tutkija itse ja ne säilytetään tutkijan kotona erillisellä kovalevyllä.

Muu aineisto: Valokuvat sekä harjoitusesimerkit

Vilkan mukaan havainnointia käyttävän tutkijan on suunnattava mielenkiintonsa kaikkeen, mitä tutkimuskohteen jäsenet ovat tuottaneet. (Vilka 2006, 21) Toimintatutkimuksessa tällaisia aineistoja voivat olla myös muu toiminnan aikana tuotettu materiaali. Aineistoja voidaan analysoida sellaisenaan tai niitä on mahdollista käyttää havainnoinnin ja muistin tukena. Tutkimuksessa tällaisen aineiston muodostavat työpajoissa syntynyt valokuva-aineisto sekä tutkijan työpajoissa ottama dokumentaarinen valokuva-aineisto. Näitä ei alistettu varsinaiselle valokuva-analyysille, vaan niistä etsittiin tukea havainnoille tai niitä käytettiin muistin tukena. Myöskään osallistujien projektin aikana tuottamista valokuva-aineistosta ei niinkään etsitty merkityksiä, vaan pikemminkin niitä arvioitiin omaehtoisen mediatuottamisen ilmentyminä. Tässä tutkimuksessa nostetaan näistä muutamia esimerkkejä. Esimerkkien nostamisessa on käytetty eettistä harkintaa, sillä kaikki valokuvat eivät eettisistä syistä ole julkaistavissa. (ks. luku 3.4.) Valokuvien säilytyksestä vastaa tutkija, ja ne säilytetään haastatteluaineiston tapaan erillisellä kovalevyllä.

Tässä tutkimuksessa käytetään myös esimerkkejä projektin työpajoissa tehdyistä valokuvaharjoituksista. Harjoitukset on kuvattu lyhyesti liitteessä 1. Tilasyistä tässä tutkielmassa ei ole tarkkoja työpajakuvauksia tai -sisältöjä. Harjoitukset on luokiteltu sisällöllisten (S), teknisten (T) sekä yhteistoiminnallisten (Y) taitojen mukaan. Luokittelu on osittain keinotekoisia, sillä nämä esiintyivät harjoituksissa osittain rinnakkain tai muuten limittyivät toisiinsa. Mediataitojen kannalta ne kuitenkin tuovat esiin harjoituksista puolia, jotka auttavat arvioimaan niiden onnistumista.

Aineistotyyppi		Menetelmä
Havainnointiaineisto	Tutkimuspäiväkirja ajalla 19.12.2015–29.6.2016 16 merkintää	Osallistava havainnointi
	Osallistavan valokuvauksen harjoitukset ajalla 19.12.2015–29.6.2016	Osallistava havainnointi
Haastatteluaineisto	Työpajoihin osallistuvien nuorten haastattelut 23.4. 2016	Puolistrukturoitu teemahaastattelu
	Työpajoihin osallistuvien nuorten haastattelut 23.6. 2016	Puolistrukturoitu teemahaastattelu
Valokuva-aineisto	Nuorten harjoituksissa tuottama valokuva-aineisto ajalla 19.12.2015–21.5.2016	Osallistava valokuvaus
	Nuorten työpajojen välissä tuottama valokuva-aineisto ajalla 19.12.2015–21.5.2016	Osallistava valokuvaus
	Tutkijan työpajatoiminnasta ottamat valokuvat 7.5.2016, 14.5. 2016 ja 7.6. 2016	Dokumentaarinen valokuvaus

TAULUKKO 2. Tutkimuksen aineisto.

Aineistoa on pyritty hallitsemaan teemoittelemalla sitä. Eskolan ja Suorannan (2014, 179) mukaan tällainen sisältölähtöinen teemoittelu on sopiva analyysimenetelmä juuri silloin, kun tutkimuksessa on ratkaistavana jokin käytännöllinen ongelma. Teemoittelu auttaa tiivistämään ja kasvattamaan aineiston informaatioarvoa tekemällä siitä selkeämpää. (Eskola & Suoranta 2014, 175-177, 138) Se myös mahdollistaa aineiston monipuolisen tarkastelun (vrt. triangulaatio, luku 6). Teemoittelevaa sisällönanalyysiä sovellettiin sekä

haastattelu- että havainnointiaineistoihin. Valokuva-aineistoja käytettiin analyysin tukena. Sisällönanalyysi on soveltuva menetelmä sekä havaintojen tulkitsemiseen että haastattelujen tarkasteluun (Hirsjärvi & Hurme 2011, 173, 141–142).

Sisällönanalyysiä voi toteuttaa aineistolähtöisesti yksityisestä yleiseen edeten (induktio), teorialähtöisesti yleisestä yksityiseen edeten (deduktio) tai teoreettisten johtojatusten ohjaamana teorialähtöisesti (abduktio) (Hirsjärvi & Hurme 2011, 136). Tässä tutkimuksessa on käytetty Shierin osallisuuden tikkaita (2001) eräänlaisena funktionaalisenä välineenä toiminnan kehittämiseksi. Translukutaidon ja monilukutaidon käsitteitä on käytetty mediataitojen ja mediaosallisuuden kuvaamiseen ja arvioimiseen. Etenemistäni voi siten kuvata abduktiiviseksi. Täysin teorialähtöinen analyysi ei ollut, sillä sisältöanalyysin teemat nousivat myös aineistosta.

Toimintatutkija on kentällä samanaikaisesti sekä osallinen että ulkopuolinen. Hän tarkastelee tutkimuskohdetta sisältäpäin, mikä Heikkilän mukaan väistämättä vaikuttaa myös tutkijan suhtautumiseen aineistoonsa sekä sen analysointiin. Oma välitön kokemus on toimintatutkijalle myös osa aineistoa. Hän käyttää muun aineiston ohella omia havaintojaan tutkimusmateriaalina, jolloin tutkijan ymmärrys kehkeytyy hiljalleen. Tällaista vähittäistä ymmärtämisen ja tulkinnan prosessia nimitetään hermeneuttiseksi kehäksi. (Heikkinen 2006, 20)

Vilkan (2005) mukaan hermeneuttinen kehä on tutkijan ymmärtämisen tapa. Ymmärtäminen lähtee aina joistakin lähtökohdista mutta palaa aina takaisin korjaamaan tai luomaan uusia lähtökohtia. Siksi hermeneuttisella otteella muodostettu päätelmä ei ole sidoksissa niihin oletuksiin, joita tutkija on tehnyt tutkimuksensa alussa. Hänen mukaansa hermeneuttista metodia voi käyttää myös yhdistettynä muihin analyysimenetelmiin. (Vilka 2005, 146–147) Tässä tutkimuksessa hyödynnettiin sisällönanalyysia hermeneuttisella otteella: Johdettuani aineistoista teemoja palasin aina tarkastelemaan aineistoa niitä vasten uudelleen.

3.4. Tutkimuseettiset kysymykset

Visuaalisiin menetelmiin liittyvät eettiset kysymykset eivät pääpiirteissään eroa yleisestä tutkimusetiikasta. Valokuvaan liittyy kuitenkin erityiskysymyksiä ennen kaikkea tutkimuksen osallistuvien henkilöiden tunnistettavuuden suhteen. Visuaalisia menetelmiä, kuten kaikkia tutkimusmenetelmiä, on aina tarkasteltava kriittisesti. Niitä käytettäessä ja valittaessa ja käytettäessä on huomioitava sekä yksilölliset ja kulttuuriset erot sekä tutkimusetiikkaa. (Mustola, Mykkänen, Böök & Kärnä 2015, 17)

Tutkimuksen kohteena olivat yksintulleet 16–17-vuotiaat afgaanitaustaiset turvapaikanhakijat, jotka tutkimuksen alkaessa olivat vasta saapuneet Suomeen. Lisäksi heidän turvapaikkaprosessinsa oli koko tutkimuksen ajan kesken. Tämä asetti paitsi työpajoille myös niihin liittyvälle tutkimukselle eettisiä laatuvaatimuksia.

Haavoittuvien ryhmien kohdalla tutkimuksessa korostetaan usein lähtökohtana niin sanottua *do no harm* -periaatetta eli osallistujien oikeuksien huomioimista kaikessa toiminnassa. (Cresswell 2014, 138) Tämä periaate jää usein kuitenkin varsin yleiseksi maininnaksi. Maahanmuuttotutkijat ovat korostaneet, että kohderyhmistä erityisesti pakolaiset ja turvapaikanhakijat asettavat tutkimukselle erityisiä eettisiä vaatimuksia, jolloin *do no harm* -periaate ei yksin riitä. Tutkijan hyvistä aikomuksista huolimatta tutkittavat kohteet voivat joutua alttiiksi riskeille myös tutkimuksen aikana. Erityisen haavoittuvia ovat turvapaikanhakijalapset ja -nuoret. (Hugman, Pittaway & Bartolomei 2011, 1271)

Turvapaikanhakijalapset päätyvät Suomeen erilaisista syistä. Lähdön taustalla on useimmiten lähtömaiden pitkittyneet konfliktitilanteet ja yleinen turvattomuus. Osa lapsista on elänyt koko elämänsä turvattomassa ympäristössä, jossa yhteiskuntajärjestys on lähes olematon ja ihmisoikeusloukkauksia tapahtuu päivittäin. Lapset ovat voineet joutua todistamaan läheistensä tappamista, kiduttamista tai katoamisia tai he itse ovat saattaneet joutua vainotuksi oman tai vanhempiensa etnisen tai poliittisen taustan vuoksi. Lähdön taustalla on myös voinut olla ikään ja sukupuoleen liittyviä uhkia, kuten lasten pakkonaittamista. He ovat voineet joutua pahoinpidellyiksi tai hyväksikäytetyiksi kotimaassaan tai pakomatkan aikana. Nämä kokemukset voivat aiheuttaa traumaperäisen

stressihäiriön oireita ja muuta psyykkistä pahoinvointia, joka hidastaa esimerkiksi kotoutumista, suomen kielen oppimista ja luottamuksellisten ystävä- ja aikuissuhteiden luomista. (Alanko, Marttinen & Mustonen 2011, 11; Lähteenmäki 2016)

Myös turvapaikkamenettely itsessään on raskas prosessi yksintulleelle nuorelle. Turvapaikkamenettely kestää kauan, puolesta vuodesta jopa vuoteen. (Laari & Rummakko 2016) Varomaton tutkija voi vaikuttaa turvapaikkaprosessiin tai sen jälkeen perheenyhdistämiseen ja kohteiden sosiaalisiin suhteisiin. Erityinen riski piilee Hugmanin, Pittawayn & Bartolomein mukaan (2011) laadullisessa tutkimuksessa, joka käsittelee yksilöiden kokemuksia. Riski on suuri, jos tutkija ei ymmärrä omaa rooliaan tai jos tutkittavat eivät ymmärrä, mihin suostuvat. Siten koko tutkimusprosessin avaaminen ja se, miten tutkimuksesta kommunikoidaan, on ensisijaisen tärkeää. Osallistumisen riskit on myös käsiteltävä osallistujien kanssa selkeästi ja osallistujille tulee aina antaa mahdollisuus myös osallistumattomuudelle. Parhaiten riskit ovat Hugmanin, Pittawayn & Bartolomein mukaan vältettävissä, jos eettiset kysymykset esimerkiksi yksityisyyden suojasta, luottamuksesta, tutkijan roolista, on kytketty metodologiseen lähestymistapaan. Esimerkkinä he nostavat osallistavan toimintatutkimuksen menetelmät. He huomauttavat, ettei toimintatutkimus sinänsä edellytä osallisuutta. He kuitenkin pitävät tutkimusprosessin avaamista välttämättömänä erityisesti haavoittuvien ryhmien kanssa. (Hugman, Pittaway & Bartolomei, 2011, 1280)

Samaa mieltä on yksintulleiden turvapaikanhakijoiden osallisuutta tutkinut Mervi Kaukko (2015). Kaukon mukaan toimintatutkimus voi varomattomasti käytettynä myös vahvistaa polarisoitunutta käsitystä osallisuudesta ja osallistumattomuudesta, etenkin lasten ja nuorten tapauksessa, sillä ne voivat vahvistaa hierarkkisia vastakkainasetteluja sekä sosiaalisia kategorioita. (Kaukko 2015, 104) Kaukko huomauttaa yhdessä tutkijakollegoidensa Karen Dunwoodien ja Elisha Riggsin (2017) kanssa, että varsinkin kokematon nuori tutkija voi ”rynnätä kuulemaan turvapaikanhakijoiden ääntä”, jolloin eettinen harkinta voi jäädä sivuosaan. Heidän mukaansa eettisiä valintoja tulisikin reflektoida koko tutkimusprosessin ajan. (Kaukko, Dunwoodie, Riggs 2017, 20). Tämä korostaa tutkijan reflektion tärkeyttä toimintatutkimuksessa.

Osallisuus toimintatutkimuksessakaan ei ole staattinen, vaan se voi vaihdella tutkimuksen aikana. Tutkittavat voivat osallistua tutkimuksen eri vaiheisiin aktiivisesti tai vähemmän

aktiivisesti. Osallistavuus voidaan myös käsittää tutkimushankkeen läpinäkyvyydeksi ja siihen, kuinka avoimesti dialogi tutkijoiden ja käytännön toimijoiden välillä toimii. (Heikkinen 2006, 32–33) Käytännössä osallisuutta voi julkisessa mediatoiminnassa joutua rajoittamaan esimerkiksi lastensuojelullisista syistä. (ks. luku 4.2.6) Tällöin on erityisen tärkeää, että avoin dialogi tutkijan ja tutkittavan välillä toimii.

3.4.1. Käytännön tutkimuseettiset valinnat

Tutkimuksen tekeminen tukiasumisyksikössä edellytti kirjallisen tutkimusluvan saamista Pelastakaa Lapset -organisaatiolta. Lisäksi työpajojen vetäjiltä edellytettiin sitoutumista Pelastakaa Lapset ry:n kansainväliseen ohjeistukseen lapsiystävällisestä toiminnasta sekä rikosrekisteriotetta lasten ja nuorten kanssa vapaaehtoisesti toimivilta. Osallistuimme myös Pelastakaa lapset ry:n koulutukseen lapsiystävällisestä toiminnasta sekä henkisestä ensiavusta.

Yksityiskohtaisemmat toimintaperiaatteet työpajoista käytiin keskusteluissa paitsi vapaaehtoistyön koordinaattorin sekä keskuksen johtajan kanssa. Näissä sovittiin muun muassa myös työpajojen teemojen linjoista. Oli eettisesti erittäin tärkeää, ettei työpajamenetelmissä vaikutettaisi itse turvapaikkaprosessiin, esimerkiksi valemuiistoja istuttamalla, tai muuten käsiteltäisi mahdollisesti trauman laukaisevia teemoja, kuten matkaa, perhettä tai paon tematiikkaa. Työpajojen teemat suunnattiin siten enemmän nykyhetkeen ja tulevaisuuteen orientoiviksi.

Toimintatutkimus perustuu vapaaehtoisuuteen. Työpajaan tai näyttelyyn osallistuminen ei siten edellyttänyt tutkimukseen osallistumista. Osallistujat saivat keskeyttää kumman tahansa ja milloin tahansa niin halutessaan. Yksi osallistujista ei aluksi halunnut antaa ensimmäistä haastattelua, mutta antoi luvan havainnoida ja raportoida toimintaansa itse työpajoissa. Toista haastattelukierrosta tehtäessä hän yllättäen ilmoitti haluavansa myös osallistua haastatteluun. Tähän suostuttiin ja osa ensimmäisen haastattelun kysymyksistä kysyttiin häneltä toisen haastattelun yhteydessä. Tämä on huomioitu haastatteluja analysoidessa.

Turvapaikkaprosessin ollessa kesken osallistujille oli tärkeää, ettei heidän nimiään tai henkilötietojaan mainita tutkimuksessa tunnistettavasti. Tästä syystä osallistujat esiintyivät tässä tutkimuksessa peitenimillä (nuori 1, nuori 2 jne.). Myöskään tutkittavien kasvokuvia ei saanut julkaista itse näyttelyssä tai tässä tutkimuksessa. Nuorilta ei myöskään kerätty yhteystietoja tutkimusta varten, vaan nuoret tavattiin ainoastaan työpajoissa.

Eettinen haaste oli informoida tutkimushenkilöitä tutkimuksesta selkeällä ja ymmärrettävällä ikätason ja kielitaidon huomioon ottavalla kielellä. Tutkimushenkilöiden tuli ymmärtää, mistä tutkimuksessa oli kysymys ennen kuin he suostuivat siihen. Tämä vaade pyrittiin täyttämään siten, että tutkimuslupan lisäksi tutkimuksesta tehtiin erillinen tiedote. (ks. liitteet 2 ja 3) Sekä tutkimuslupa että tiedote käännettiin molemmat dariksi. Anna-Kaisa Kuusisto-Arponen (2015) huomasi yksintulleita turvapaikanhakijoita koskevassa tutkimuksensa yhteydessä, että nuorten oli vaikea ymmärtää tutkimusasetelmaa, vaikka tutkimusseloste oli käännetty heidän kotikielilleen. (Kuusisto-Arponen 2015, 86) Tämä koski myös tätä tutkimusta. Tästä syystä tutkimuksen tekemistä pyrittiin avaamaan tulkin avulla osallistujille ennen lupa-asiakirjan jakamista. He saivat ottaa tutkimuslupan ja tiedotteen mukaansa ja harkita osallistumistaan. Itse lupa allekirjoitettiin vasta seuraavalla kerralla. Yksi osallistujista oli lukutaidoton. Hänelle tutkimusluvasta kerrottiin suullisesti tulkin avulla ja hän antoi myös suostumuksensa muista poiketen suullisesti.

Jokaiselle yksintulleelle turvapaikanhakijalapselle määrätään edustaja, joka valvoo, että lapsen etu tulee huomioiduksi turvapaikkaprosessissa ja hän saa asianmukaisen kohtelun Suomessa. Tutkimukseen osallistuminen edellytti siten suostumusta paitsi nuorelta itseltään myös hänen edustajaltaan. Edustajille annettiin sama tiedote suomeksi sekä tutkimuslupa-asiakirja. Lisäksi edustajille annettiin mahdollisuus yhteydenottoihin. Tätä mahdollisuutta käytti vain yksi edustaja. Hän myös halusi nähdä näyttelyyn tulevat kuvat ennen niiden julkaisemista, jos niissä esiintyi hänen edustamansa nuori, vaikkakin tunnistamattomasti.

Sitoutuminen Pelastakaa Lapset ry:n eettisiin ohjeisiin merkitsi myös, että esimerkiksi työpajan vetäjän roolissa olimme velvollisia raportoimaan mahdollisista lastensuojelullisista asioista tukiasuntolayksikön johtajalle. Voi hyvin kysyä missä määrin tällä on vaikutusta tutkijan riippumattomuuteen tai nuorten osallisuuteen. Tämä

velvollisuus ei lopulta kuitenkaan ollut ristiriidassa tutkijan etiikan kanssa tai osallisuuden kanssa.

John R. Cutliffen ja Paul Ramcharanin (2002) mukaan etiikka on osa jatkuvaa tutkimusprosessia. Osallistavassa mediakasvatustutkimuksessa on olennaista sen identifioiminen, mitkä päätökset ovat osallisuuden kannalta avainpäätöksiä ja kysymyksiä, joissa valtaa ja vastuuta tulee erityisesti siirtää osallistujille. Tässä tutkimuksessa selvimmin tämä näkyi valokuvien sisällössä sekä näyttelyn koostamisessa eli julkisessa mediaosallistumisessa. Myös toiminnassa ja tehtävissä pyrittiin huomioimaan nuorten toiveet, vaikkakin kehykset tehtäville oli asetettu. Varsinaisten tehtävien lisäksi työpajoissa harjoiteltiin myös paljon yhdessä päättämistä, neuvottelua sekä kompromisseja, mikä konkretisoitui myös osallistujien kesken varsinaista näyttelyä koostettaessa.

4 TUTKIMUKSEN TULOKSIA

4.1. Mediaosallisuuden lähtökohdat

Osallistujien lähtökohdat mediakasvatukselliseen valokuvausprojektiin olivat hyvin kirjavat. Osalla oli hyvinkin edistyneet tekniset taidot ja he olivat käyttäneet medioita monipuolisesti. Osa osallistujista taas ei osannut kirjoittaa ja/tai lukea. Useimmat eivät olleet käyttäneet esimerkiksi tietokoneita ollenkaan tai hyvin rajoitetusti nettikahvilassa. Myös kokemukset omaehtoisesta mediatuottamisesta ja näiden tuotosten jakaminen esimerkiksi sosiaalisessa mediassa hajaantui osallistujien kesken. Sen sijaan kaikilla oli käytössään kännykkä.

Veronika Honkasalo havaitsi omassa tutkimuksessaan, että kännykkä on keskeisessä osassa yksintulleiden turvapaikanhakijanuorten arjessa. Sillä pidetään ennen kaikkea yhteyttä muualla Suomessa oleviin tuttuihin ja ystäviin. Kännykkä on siten keskeinen väline, jolla osallisuutta ylläpidetään ylirajaisessa maailmassa. Honkasalon mukaan kännykkä voi parhaimmillaan tarjota kokemuksen sosiaalisesta yhteenkuuluvuudesta muuhun maailmaan. Kännykkä tarjoaa myös välineen kommunikoida silloin, kun yhteistä kieltä ei ole. (Honkasalo 2016)

Tämä näkyi myös hankkeessamme. Nuoret pelasivat kännykällä digitaalisia pelejä (mm. Clash of Clans sekä Candy Crush) tai käyttivät kännykkää yhteydenpitoon ystävien ja sukulaisten kesken yhteisöllisten verkkopalvelujen tai pikaviestimien avulla (Facebook, Telegram, Viber). Yksintulleita turvapaikanhakijoita tutkineiden Marcus Herzin ja Philip Lalanderin mukaan sosiaalinen media mahdollistaa ylirajaisen yhteyden pitämisen ja yhteyden säilyttämisen sukulaisiin ja/tai ystäviin. He kuvaavat sitä ”keinoksi liennyttää yksinäisyyttä ja yksinoloa”. (Herz & Lalander 2017, 1070). Myös hankkeemme nuoret

sivusivat työpajoissa puheissaan usein myös siitä, olivatko he saaneet yhteyden perheeseensä tai mitä olivat kuulleet Afganistanin tilanteesta. Jatkuvalle kotimaan tapahtumien seuraamisella kännykän kautta voi kuitenkin olla myös kääntöpuolensa: Huoli perheestä ja läheisistä voi yllyttää seuraamaan kriisiuutisia yöllä ja vaikuttaa sitä kautta uneen ja hyvinvointiin. (Lähtenmäki 2016)

Mediakasvatuksen näkökulmasta osallistujien suhdetta mediaan voidaan kuvata alkuvaiheessa kuitenkin varsin puutteelliseksi: Muutamaa poikkeusta lukuun ottamatta he eivät olleet kiinnostuneita esimerkiksi omien tuotostensa jakamiseen julkisesti. Kotilainen ja Rantala nimittävät tällaisia nuoria etsijöiksi. He eivät ole löytäneet julkisia yhteisöjä, joissa toimia heille tärkeiden asioiden vuoksi. Siten he eivät myöskään näe itseään toimijoina omassa elämänpiirissään. (Kotilainen & Rantala 2008, 56–57) Toisaalta mielenkiintoinen havainto oli, että yksi osallistujista, joka ei osannut lukea, käytti kännykkää Suomen kulttuuriin ja kielen oppimiseen Youtube-videoita katsomalla.

Hankkeen aluksi nuorilta kysyttiin kokemuksia valokuvauksesta. Myös tässä oli suurta hajontaa. Varsinaista kameraa oli osallistujista käyttänyt vain yksi. Monet olivat kuitenkin ottaneet kuvia kamerakännykällään. Kuvien aiheet liittyivät luontoon ja elämiin tai arkielämän asioihin. Ainoastaan yksi nuori kertoi haastattelussa kuvaamisen motiiviksi itseilmaisun:

Tutkija (jatkossa T): Sanoit että oot ottanut valokuvia aiemmin. Mitä sä oot kuvannut?

Nuori 1: Tein Afganistanissa tällaisia (näyttää kuvan katto-ornamentista). Tein näitä ja otin kuvia. Halusin näyttää kaikille, että osaan tehdä sellaisia. Se on kaikki käsityötä.

T: Missä sä jaoit näitä?

Nuori 1: Facebookissa

T: Eli sä halusit näyttää muille, mitä sä oot itse tehnyt?

Nuori 1: Joo. Kuvia tekemistäni kuvioista.

(Nuori 1 haastattelussa 23.4.2016)

4.2. Keskeiset tulokset

Varsinainen tutkimus alkoi joulukuussa 2015 pidetyllä pilotilla (liite 1), johon osallistuivat lähes kaikki tuolloin tukiasumisyksikössä asuvat. Tuolloin heille ei vielä ollut järjestetty muuta vapaa-ajan toimintaan eikä koulua. Myöhemmin nuoret kertoivat, että he osallistuivat tapaamiseen puhtaasti uteliaisuuttaan tai halustaan tulla katsomaan, mistä on kyse. Oli siis varsin odotettavissa, että pilottivaiheen osallistujista osa vielä jättäytyi pois varsinaisen tutkimushankkeen käynnistyessä. Ryhmytymisen kannalta iso osallistujamäärä toi pilottiin omat haasteensa, sillä osallistujat eivät vielä tunteneet toisiaan hyvin.

Pilotti alkoi orientaatiolla, jossa jokainen osallistuja valitsi itselleen mieluisen kuvan pöydältä. Tämän jälkeen kukin näytti valitsemansa valokuvan muille ja kertoi, miksi valitsi juuri kyseisen kuvan. Orientaatiotehtävän painotus oli sisällössä ja yhteistoiminnan harjoittelussa. Sisällöllisen orientaation jälkeen siirryttiin tekniikkaan orientoiviin tehtäviin. Jokainen tarkasteli nyt uudelleen valitsemiaan kuvia rajaamalla kuvat uudelleen mustalla pahvilla kiinnittäen huomiota seuraaviin asioihin: Miten rajausta muuttaa kuvaa? Mihin huomio nyt kiinnittyy? Lopuksi askartelimme pahvista kameran ”luupit” havainnollistamaan kameran rajausta sekä orientoimaan välitehtävään. Harjoitus opetti paitsi valokuvaamisen tekniikkaa myös ymmärtämään rajauksen merkitystä.

Valokuvien valinta sujui innokkaasti, mutta keskustelu oli aluksi osallistujille vaikeaa. Kuvien aihevalinnoissa korostuivat se, mistä kukin itse piti. Yhteisiä asioita olivat luonto, jalkapallo ja lapset. Ylipäänsä maininnat valintojen syistä olivat positiivisia. Negatiivisia tunteita ei mainittu, mikä on ymmärrettävää, sillä kyseessä oli ensimmäinen kohtaaminen. Valokuvista puhumista pidettiin aluksi hieman vaikeana:

Nuori 3: Ensimmäinen kerta oli vähän vaikea. Piti valita joku kuva ja kertoa siitä. Mitä minä voin sanoa yhdestä kuvasta?

T: Miksi se oli vaikeaa?

Nuori 3: En ollut tottunut sellaiseen ja katsomaan kuvia niin. Se oli ensimmäinen kerta, kun piti kertoa omia mielipiteitä jostain kuvasta.

T: Millaista se oli?

Nuori 3: Valitsin kuvan, jossa oli joku metsä ja tyttö, joka katsoi sen lehden alta.

T: Oliko vaikeaa valita kuvaa?

Nuori 3: Se ei ollut vaikea valita, koska pidän luonnosta ja olen ottanut luonnosta kuvia.

T: Kuvasta puhuminen oli vaikeampaa?

Nuori 3: Niin.

(Nuori 3 haastattelussa 23.4.2016)

Tavoitteena tehtävässä oli, että jokainen pääsisi ääneen ja jokainen ylipäättään sanoisi kuvastaan jotain ja sitä kautta harjaantuisi pysähtymään ja katsomaan kuvia. Tehtävän tavoitteen voi sanoa täyttyneen tältä osin. Medialukutaidon kannalta valokuvista keskusteleminen edustaa reflektiota, joka on yksittäistä valokuvaa tärkeämpää. Se on osa kuvausprosessia ja itsensä ilmaisua. Tähän tulokseen tuli myös Noora Pyyry (2015) omassa väitöskirjatutkimuksessaan, jossa hän on kehitellyt tutkimuksellisia valokuvallisia menetelmiä. Pyyryn mukaan keskeistä valokuvaamisessa ei niinkään ole valokuva sellaisenaan, vaan kuvien reflektointi ja prosessi. Siten pilottivaiheessa ymmärsimme, että mielipiteen ilmaisu oli osio, johon tuli työpajoissa erityisesti kiinnittää huomiota ja kannustaa. Varsinaisissa työpajoissa varasimme siten jokaiseen tehtävään myös aikaa kuvista keskustelemiseen yhdessä toisten kanssa.

Yksi osallistujista kertoi myöhemmin, että kukaan ei ollut aiemmin pyytänyt häntä esittämään mielipiteitään mistään. Osallisuuden tikkaiden mukaan pilottivaiheessa oltiin siten varsin alhaisella osallisuuden asteella (tasot 1-2: Lasten kuunteleminen ja lasten tukeminen mielipiteen ilmaisuun). (Shier 2001) Kaukko ja Wernersjö kuitenkin muistuttavat, että yksintulleiden turvapaikanhakijoiden positiot ovat muuttuvia. Siten vaikeneminen ja omien mielipiteiden esittämättä jättäminen saattaa olla yksi opittu selviytymiskeino ja siten osoittaa uhrautumisen sijaan pikemminkin resilienssiä. (Kaukko & Wernersjö 2016, 11)

Halusimme testata medialukutaitoa ja kykyä itsenäiseen ilmaisuun pilotissa välitehtävällä, jossa käytettiin kertakäyttökameroita. Osallistujat jaettiin ryhmiin ja jokaiselle ryhmälle jaettiin kertakäyttökamera, jota heidän piti jakaa ryhmän jäsenten kesken tai käyttää yhdessä. Vaikka kameroiden käyttöön ja ohjeistukseen käytettiin paljon aikaa, ja käyttötapaa havainnollistettiin myös fyysisesti, myöhemmin kävi ilmi, ettei monikaan

ollut lopulta osannut käyttää kameraa. Nuoret kokivat hankalaksi sen, ettei kertakäyttökamerassa kuvaa nähnyt heti kuten kamerakännykästä tai ettei siinä ollut zoomia. Myöskään salamaa ei ollut osattu käyttää sisällä. Myös yhteistoiminnallisuus ja jakaminen aiheuttivat tässä vaiheessa vielä haasteita. Kuvaan näitä havaintopäiväkirjassani seuraavasti:

*Vain viisi poikaa on ottanut kuvia. Kysymme miksi. Osa ei ole osannut käyttää kameraa. Myös kameran jakaminen keskenään on ollut poikien kesken haasteellista. He eivät ole tienneet missä tai kenellä kamera on. Kameraa on säilytetty omassa huoneessa, jolloin sitä ei ole muistettu ottaa mukaan. Myöskään salamaa ei ole osattu käyttää.
(Tutkijan havaintopäiväkirja 9.1.2016)*

Kertakäyttökameratehtävä toimi kuitenkin eräänlaisena alkutestinä, jolla pystyimme näkemään kuvaamisen tason ja mukauttamaan seuraavat työpajasisällöt oikeaan tasoon. Näistä lähtökohdista aloitimme varsinaiset työpajat tammikuussa 2016.

4.2.1. Valokuva vakiintui itseilmaisun välineeksi

Kokemukset pilottityöpajasta olivat puutteineenkin rohkaisevia, joten varsinaiset työpajat alkoivat tammikuusta viikoittain. Pilottityöpajan jälkeen osallistujien määrä hieman väheni, mikä oli myös osittain odotettavissa osallistavassa hankkeessa. Veronika Honkasalo huomauttaa, että raja omaehtoisen osallisuuden ja pakottavan osallistamisen välillä on usein häilyvä. Nuorilla tulisi olla oikeus osallistua heille järjestettyyn toimintaan, mutta yhtä lailla myös oikeus vetäytyä pois (Honkasalo 2016) Tästä syystä halusimme säilyttää työpajoissa tietyn avoimuuden. Osa nuorista piipahteli myöhemminkin työpajoissa satunnaisesti, mutta ensimmäisten työpajojen myötä hahmottui nopeasti seitsemän nuoren ryhmä, jotka kävivät säännöllisesti lähes jokaisella tapaamiskerralla.

Suunnittelimme harjoitukset sellaisiksi, että ne sisälsivät paitsi tekniikkaharjoituksia myös elementtejä, jotka tukivat nuorten omien mielipiteiden ilmaisua. Siten tehtävissä korostuivat sekä sisällölliset (S) että yhteistoiminnallisten (Y) taidot. Teknisten taitojen

(T) opettelu tuki edellä mainittuja. Vaikka kyse on ennen kaikkea kriittisen medialukutaidon ja ymmärryksen lisäämisestä, myös tietty määrä puhtaasti teknisiä taitoja on tarpeen. Saman huomasi myös osallistavia valokuvausmenetelmiä pro gradu -työssään kehitellyt Salla Hongisto (2015). Hongiston mukaan osallistava valokuvaus edistää parhaiten nuorten yhteiskunnallista osallistumista menetelmillä, joissa on ilmaisullisten harjoitusten joukossa myös teknistä harjoittelua, mutta joissa tekniikka ei kuitenkaan ole pääasia. (Hongisto 2015, 98)

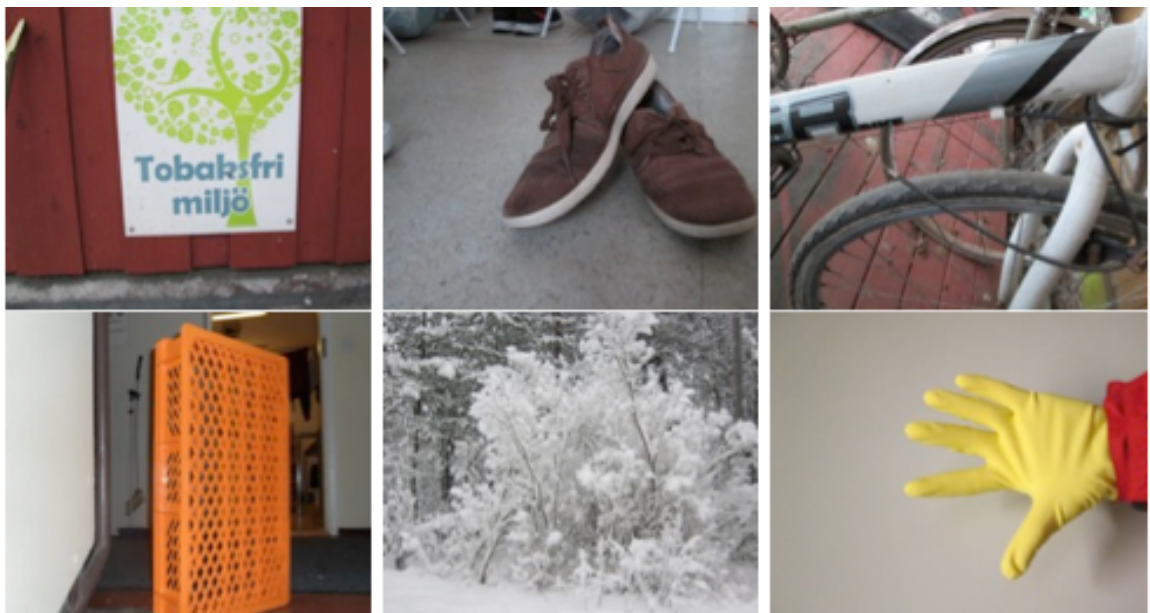
Tekniikkaan orientoiviin tehtäviin kiinnitettiin hieman enemmän huomiota projektin alussa, sillä monella osallistujalla ei ollut aiempaa kuvauskokemusta. Kuvaustekniikan opettelu olikin yksi jatkuvista toiveista, joita osallistajat meille esittivät. Etenkin rajaaminen aiheutti aluksi vaikeuksia. Osallistajat kuitenkin halusivat myös tässä katsoa kuvia. Yhdessä katsominen muutti teknisen tarkastelunkin yhteistoiminnalliseksi:

*Poikia innostaa selvästi omien kuvien katsominen yhdessä. Etenkin ## kysyy jo alussa saako kuvia jo nähdä. Kehotamme valitsemaan jonkun omasta mielestä epäonnistuneen kuvan ja kertomaan, miten kuvan olisi voinut ottaa toisella tavalla. Tähän tartutaan vähän epäröiden, sillä toisten edessä puhuminen vielä jännittää. Useimmiten mainitaan: Kuvan pitäisi olla tarkempi tai ei-tärähtänyt. Myös lähemmäksi meneminen on kolmas tekijä, mikä nousee esiin.
(Tutkijan havaintopäiväkirja 9.1.2016)*

Kuvien sisällölliset teemat olivat alussa hyvin konkreettisia: Osallistajat ottivat lähinnä selfieitä itsestään tai poseerauksia ystävistään. Vaihtoehtoisesti he ottivat kuvia autosta perusteena, että itse pitivät niistä. Sinänsä tässä ei ole mitään väärää. Osallistava projekti mahdollistaa myös tämän. Medialukutaidon kehittymisen kannalta halusimme kuitenkin päästä vähän syvemmälle visuaalisessa ilmauksessa. David Buckinghamin mukaan mediakasvatuksessa tavoitteena ei ole vain taito lukea tai kuvata, ymmärtää ja tuottaa mediatekstejä, vaan myös kyky analysoida ja reflektoida omaa toimintaansa ja tuottamista. (Buckingham 2003, 140–141)

Lähdimme suuntaamaan teemoja konkreettisista sisältöharjoituksista, kuten värit (opetuskerta 1), kohti abstraktimpia tai käsitteellisiä asioita, kuten visuaaliset metaforat (opetuskerta 5) ja tunteet (opetuskerta 7). Värитеhtävässä osallistajat jaettiin kolmen

hengen ryhmiin ja jokaiselle ryhmälle arvottiin tietty väri. Tehtävänä oli ottaa valokuva, jossa esiintyy jokin asia, esine, ihminen, rakennus, ilmiö, jossa näkyi kyseinen väri. Tavoitteena oli oppia paitsi tekemään havaintoja ympäristöstään ja kiinnittämään huomiota visuaalisiin yksityiskohtiin myös toimimaan yhdessä ja ryhmäytymään. Tällaiset tehtävät toimivat työpajoissa hyvin. Rajausta ja tehtävänantoa oli tarpeeksi konkreettinen, mutta antoi tilaa myös omalle ilmaisulle. Valokuvista keskusteleminen puolestaan toi mukaan reflektion.



KUVA 1. Työpaja 9.1.2016, opetuskerta 1: teemana värit

Salla Hongisto (2015, 98) havaitsi omassa opinnäytetyössään, että valokuvatehtävät, jotka on ositettu pieniin paloihin, jotta harjoitus ei tunnu liian suurelta, mutta jotka antavat kuitenkin riittävästi tilaa kuvata, toimivat hänen hankkeessaan parhaiten. Vaikka Hongiston nuoret olivat aivan erilaisessa tilanteessa kuin turvapaikanhakijanuoret (esimerkiksi kielitaidon sekä kokemuksensa mediailmasta suhteen), koimme saman periaatteen pätevän myös tässä hankkeessa. Oikein asetetut rajaukset antoivat itseilmaisulle mahdollisuuden, minkä yksi nuorista ilmaisi seuraavasti:

Nuori 2: Oli joku yksittäinen teema oli vaikea, jos oli joku raja minkä mukaan täytyi kuvata.

T: Olisitko halunnut, että olisi ollut vapaampaa?

*Nuori 2: Ei rajaukset ovat hyviä. Se on aika kiva, että on joku raja ja teema. Se auttaa näkemään.
(Nuori 2 haastattelussa 23.4.2016)*

Osallistajien erilaisten kykyjen ja taustojen takia asettaminen osoittautui kuitenkin haastavaksi. Noora Pyyry (2012) muistuttaa, että osallistavan tutkimuksen toteuttamisessa joustavuus tehtävien suhteen onkin oleellista, sillä kaikki tavat eivät sovi kaikille.

4.2.2. Museoretki toimi visuaalisena herättäjänä

Yksi hankkeen käänteentekevästä hetkestä koettiin tammikuun lopussa, kun teimme vierailun Ateneumin museoon Henri Cartier Bressonin valokuvanäyttelyyn. (opetuskerta 3) Se oli monille osallistujille ensimmäisen kerta, kun he vierailivat valokuvanäyttelyssä tai edes museossa, ja he nostivat sen haastatteluissaan esille yhtenä merkityksellisimmistä työpajoista. Vierailu toimikin eräänlaisena visuaalisena herättäjänä, minkä olen huomionut myös havaintopäiväkirjassani:

Vierailu on useimmille nuorille ensimmäinen kerta museossa. Vierailusta on keskusteltu edellisellä kerralla ja pojat selvästi pitävät sitä tärkeänä, sillä he ovat pukeutuneet ja laittautuneet retkeä varten. (...) Itse harjoitus ei onnistu ihan niin kuin suunniteltu, mutta vierailu on muuten käänteentekevä. Heille on selvästi tärkeää nähdä, että valokuvalla voi myös kertoa asioita, eikä vain ottaa selfieitä.

(...) ##:lle on selvästi iso asia, että myös Euroopassa on ollut köyhyyttä ja sotaa. Hän huudahtelee kuvia nähdessään, että mistä kuva on. Hän pysähtyy kuvaan numero 47, jossa kuva eurooppalaisten pakolaisten saapuminen laivalla Amerikkaan. Häneltä pääsee pieni huudahdus. Kuva herättää muistoja.

(Tutkijan havaintopäiväkirja 23.1.2016)

Itse harjoitus ei onnistunut aivan kuten oli suunniteltu. Tehtävänä oli tutustua pareittain näyttelyn teoksiin ja valita ainakin yksi itseä kiinnostava teos, josta kerrotaan muille. Osallistajat kuitenkin syventyivät kuvien katsomiseen niin, ettei itse näyttelyssä syntynyt

vuorovaikutusta osallistujien välille. Siksi muokkasimme harjoitusta sen aikana siten, että kävimme valokuvista ryhmäkeskustelun Ateneumin portailla ennen kotiin lähtöä. Keskustelussa osallistujat nostivat esiin näyttelyn herättämiä ajatuksia. Eräs osallistujista kiteytti näyttelyn seuraavasti: ”Oli kiinnostava nähdä, että Euroopassakin on ollut pahoja sotia. Ja katso, miten hyvin täällä nyt on asiat. Ehkä Afganistanillakin on toivoa.”

Museokäynti oli monille myös ensimmäinen vierailu Helsingin keskustaan sitten Suomeen saapumisen. Matkalla halusimme painottaa dokumentoivaa valokuvausta monipuolistaaksemme kuvaamista. Ryhmästä valittiin osallistujien kesken kuvaajat, joiden tarkoituksena oli dokumentoida yhteinen museomatka kaikille. Ennen retkeä nuorten kanssa oli keskusteltu kuvaamiseen liittyvistä käytännöistä ja luvista, kuten se, että Suomessa julkisella paikalla saa kuvata. Tämä oli niin ikään osallistujille uutta. Kuvaajien nimeäminen sujui helposti, mutta varsinainen dokumentointitehtävä unohtui osalta. Osa innostui retkestä niin, että otti vain muutaman kuvan.

Museoretken dokumentoivia valokuvia käytettiin narratiivitehtävässä (opetuskerta 4). Tehtävässä tehtiin museovierailun kuvista valokuvatarinoita. Tehtävänantona oli valita 5–6 (enintään 10 kuvaa), jotka tuli laittaa tarinalliseen järjestykseen ja rakentaa niistä sitä kautta oma tarina. Tarina sai olla fiktiivinen tai perustua todellisuuteen. Osallistujia ohjeistettiin miettimään tarinan aloitus, huippu ja lopetus sekä tarkentamaan siitä tarinan kaari. Tehtävän tavoitteena oli harjaannuttaa näkemään kuvat syvemmin sekä pohtimaan, miten niiden avulla voidaan ilmaista tarinaa. Osalle osallistujista tehtävä oli selkeästi vaikein siihenastisista teemoistamme. Valtaosa tarinoista eteni kronologisesti, eivätkä osallistujat rikkoneet tapahtumien kulkua juurikaan, vaikka se olisi ollut mahdollista. Osa osallistujista kuitenkin rikkoi tapahtumien ketjun ja lähti kehittämään tarinoissa mielikuvituksellisia käänteitä. Tämä osoitti jo enemmän luovaa itseilmaisua ja ymmärrystä visuaalisesta ilmaisusta.

4.2.3. Osallisuus ja vuorovaikutus vaihtelivat

Museoretki toimi visuaalisena herättäjänä mutta se oli käänteentekevä myös vuorovaikutuksen kannalta. Yhdessä koettu retki lisäsi luottamusta myös meitä kohtaan ja

loi työpajaan myönteisen ilmapiirin myös seuraavalla kerralla. Kuvaan tätä tutkimuspäiväkirjassa seuraavasti:

*Aloitamme työpajan kertaamalla Ateneum-reissun fiiliksiä. Tunnelma työpajassa on aikaisempaa rentoutuneempi. Pojat nauravat usein. Tuntuu, että he ovat enemmän omia itsejään. Kiinnitän huomiota myös siihen, että he istuivat rennommin, ei enää kaikki samassa kohdassa sohva. Lopun kehurinki toimi hyvin. Tosin joillakin oli vaikeuksia ottaa vastaan ja antaa kehuja. Kerroimme että tästä tulee tapamme tästä lähtien.
(Tutkijan havaintopäiväkirja 31.1.2016)*

Kolmannen varsinaisen työpajan jälkeen, tuli kuitenkin vahva tunne siitä, että työpajan lopetukseen tarvittiin jonkunlainen yhteistoiminnallinen rituaali. Sellaiseksi valikoitui kehumisrinki. Tukiasuntolan ohjaajat olivat kertoneet, että asuntolassa oli ollut pientä suukopua poikien välillä ja halusimme omalla toiminnalla rohkaista positiiviseen vuorovaikutukseen ja kannustavaan ilmaisuun. Kehumisringin ideana on, että jokainen kertoo vierellään olevalle jonkin positiivisen asian, mitä tämä on kyseisessä työpajassa tehnyt, osallistunut, sanonut tms. Vastaanottaja saa vain kiittää saamastaan palautteesta ja antaa puolestaan palautetta seuraavalle. Tätä jatketaan, kunnes koko ringi on käyty läpi.

Toiminnan tavoitteena on oppia antamaan ja vastaanottamaan palautetta sekä antamaan sitä positiivisessa hengessä, ryhmähengen luominen sekä itsetunnon vahvistaminen. Ensimmäinen kerta aiheutti valtavasti hihitystä ja poikia selvästi ujostutti sekä positiivisen palautteen antaminen että sen saaminen. Tästä tehtiin kuitenkin työpajamme päättävä rituaali, joka pikkuhiljaa myös alkoi sujua. Rituaalin toistuessa myös palautteet kävivät henkilökohtaisemmiksi. Alkuun pojat sanoivat toisille yleisiä kehuja, mutta työpajojen edetessä ja rituaalin toistuessa myös tämä muuttui yksilöllisemmäksi. Eräs osallistuja arvioi kehurinkiä haastattelussaan seuraavasti:

T: Miltä se (kehurinki) tuntui?

Nuori 3: Se oli aika kiinnostava. Se oli ensimmäinen kerta, kun sanoin mun mielipiteitä jollekulle hänestä ja joku kertoi jotakin minusta.

H: Miksi se oli kiinnostavaa?

Nuori 3: En ole koskaan ollut sellaisessa tilanteessa, että kaikki on ollut yhdessä ja sitten on kerrottu toisille mitä ajatellaan.

T: Herättikö se tunteita?

Nuori 3: Tuntui ujolta mutta hyvältä.

H: Miksi?

Nuori 3: Koska monta kerta keskustellaan ja ollaan kavereita, mutta ei olla puhuttu tällaisia.

(Nuori 3 haastattelussa 23.4.2016)

Vastuuta ja valtaa pyrittiin siirtämään osallistujille Shierin osallisuuden tikkaiden 5. tason periaatteiden (valtaa ja vastuuta jaetaan yhdessä lapsen kanssa päätöksentekoprosessissa) mukaan. (Shier 2001) Ajatuksena on, että osallisuudessa on kyse myös vastuusta: Osallisuus on todellisen vastuun kantamista ja saamista oman, toisten ja koko yhteisön toimintakyvystä. Kun nuoret saavuttavat vastuullisuuden ja luotettavuuden tunnun, he kehittävät omanarvontuntoaan, joka perustuu heidän kykyihinsä tehdä valintoja ja aloitteita. He kokevat kuuluvansa yhteisöönsä ja haluavat käyttää aikaansa ja ideoitaan sitä parantaakseen. (Kiilakoski 2007, 17) Tämä näkyi osassa hankkeemme osallistujista jo varhain, mutta osan kanssa vastuun kantamista täytyi harjoitella. Jokaisen työpajan jälkeen sovimme esimerkiksi vastuuhenkilöt, jotka vastasivat kameroista. Lisäksi kaikki päätökset ja valinnat pyrittiin tekemään yhdessä keskustellen, vaikka se ajoittain veikin aikaa. Tässä auttoivat toisteiset tavat sekä rutiinit. Kun yhdessä päättämistä ja keskustelua oli jo aiemmin tehty, seuraavat päätökset olivat nopeampia ja helpompia tehdä.

Varsinkin projektin alussa tietty rutiininomaisuus työpajoissa (etenkin aloituksessa ja lopetuksessa, kuten kehurinki) toivat työpajoihin rytmiä ja ryhtiä, mutta se myös auttoi nuoria ottamaan vastuuta. Saman huomasi luovan kirjoittamisen menetelmiä työttömille työpajanuorille Nuoret estradille -hankkeessa lopputyössään kehittänyt Maija Puska (2016). Puskan mukaan työpajojen toisteisuus ja rutiininomaisuus, olivat omiaan lisäämään luottamusta: ” (...) se, että joka ikinen torstai ilmaannuin paikalle samaan aikaan ja samoine vitseineni, alkoi vähitellen lisätä nuorten luottamusta minua ja tutkimustani kohtaan. En ollutkaan ohikulkija, vaan pysyvä ihminen, jonka toiminnalla osana nuorten elämää alkoi olla heille merkitystä.” Luottamuksen syntymistä edellyttää hänen mukaansa se, että tutkimus on ajallisesti tarpeeksi pitkä. (Puska 2016, 34) Toistuvuus ja säännöllisyys olivat tekijöitä, jotka myös omassa hankkeessamme lisäsivät luottamusta, minkä nuoret nostivat esiin myös haastatteluissaan:

Nuori 6: Ensi kerran, kun kävitte, että ajattelin, että käytte täällä vaan kerran ja menette sitten pois. Täällä käynyt paljon sellaisia vapaaehtoisia. Ajattelin, että tekin olette sellaisia, mutta kysyin, että tuletteko vielä. Mulle oli mukava tulla ja osallistua, kun te tulette aina uudestaan.

H: Onko se tärkeää sulle?

Nuori 6: Kyllä se on tosi tärkeää.

(Nuori 6 haastattelussa 23.4.2016)

Nuori 4: Mun vapaa-aika menee tällä. Jotkut muut pojat voi puhua perheen kanssa, mutta mulla ei ole sitä. Sen sijaan mä olen voinut tulla tänne ja jutella teidän kanssa.

(Nuori 4 haastattelussa 23.4.2016)

Työpajojen järjestelyissä koettiin myös hankaluuksia. Välillä nuorten oli vaikea pitää kiinni sovituista ajoista. Kolmannella työpajakerralla koimme yhteistoiminnallisesti keskustellen yhteiset säännöt pohtimalla muun muassa miten kaikilla olisi työpajoissa mahdollisimman hyvä olla, miten kaikki saisivat osallistua yhtä paljon, ja miten itse kukin haluaisi saada kommentteja ottamistaan valokuvista. Säännöiksi muotoutuivat ytimekkäästi seuraavat:

1. Paikalle tullaan aina ajoissa.
2. Jokainen saa kuvata tai olla kuvaamatta.
3. Ryhmässä kukaan ei saa omia kameraa (jos tehdään ryhmäharjoitus).
4. Toisia pitää kuunnella.
5. Toisille pitää olla ystävällinen.

Vetäjien ainoa ehdotus sääntöihin koski ajoissa saapumista. Työpajat olivat vapaaehtoisia ja niihin sai osallistua aina halutessaan. Käytännön sujuvuuden kannalta toivomuksemme kuitenkin oli, että mikäli aikoi osallistua, tuli saapua ajallaan. Käytännössä tämä osoittautui usein vaikeaksi monelle nuorelle. Tämän pistin merkille omassa havaintopäiväkirjassani (13.3.), jossa kuvaan ongelmaa seuraavasti: ”Selvästi jakautumista tapahtuu. Osa tulee aina ja innostuneesti ajoissa paikalle, osa satunnaisesti ja myöhään.”

Aikatauluissa pysyminen ei kuitenkaan ollut tukiasuntolan ohjaajien mukaan pelkästään työpajojemme ongelma, vaan nuorille oli yleisesti vaikeaa pitää kiinni sovituista ajoista.

Minna Lähteenmäen mukaan yleinen väsymys, vuorokausirytmien häiriintyminen tai painajaisunet ovat tyypillisiä turvapaikanhakijoiden oireita turvapaikkaprosessin aikana. (Lähteenmäki 2015, 121) Työpajoissa tämä pyrittiin huomioimaan mahdollisimman hyvin siten, että työpajoista oli myös mahdollisuus lähteä lepäämään, mikäli koki sen tarpeelliseksi. Muutama osallistuja näin tekikin.

Tehtävien sisällöissä huomioitiin nuorten toiveet. Etenkin henkilökuvaaminen sekä tunteiden kuvaaminen olivat aiheita, joista he toivoivat harjoituksia. Näitä toiveita pyrimme toteuttamaan mahdollisimman hyvin. Henkilökuvausta harjoiteltiin ensin helpolla harjoituksella (opetuskerta 2, teemana etäisyydet) sekä myöhemmin valokuvaajan järjestelmäkameralla (opetuskerta 6). Kuvia käsiteltiin ja palautetta annettiin yhdessä ja toinen toisilleen. Kuten jo pilottivaiheessa (ks. luku 4.2.1) huomasimme, nämä valokuvia koskevat keskustelut muodostuivat erityisen tärkeiksi myös mediakasvatuksen kannalta. Keskustelut olivat hyvä keino paitsi käsitellä kuvaamista prosessina myös reflektoida kuvien ja kuvaamisen aiheuttamia tuntemuksia. Myös osallistujien taidot tältä osin kehittyivät paljon työpajojen aikana. Sirkku Kotilaisen ja Leena Rantalan (2008) mielestä mediakasvatuksessa onkin olennaista keskustelu eli mediasisältöjen yhteinen pohtiminen, erilaisten näkökulmien tarkastelu ja omien mielipiteiden perustelu. (Kotilainen & Rantala 2008, 127)

Osallisuuden kannalta editointivaiheessa (opetuskerrat 8, 11 ja 12) huomattiin, että osa osallistujista toisinaan dominoi keskustelua, kuten alla olevasta tutkimuspäiväkirjamerkinnästä käy ilmi. Tältä osin Shierin porrasmainen osallisuusmalli ei kunnolla tavoita osallistujien keskinäisiä muuttuvia suhteita tai positioita ja niiden vaikutuksia osallisuuteen. (Shier 2001) Saman huomasi tutkimuksessaan Mervi Kaukko (2015). Esimerkiksi hänen tutkimuksessaan äänekkäimmät yrittivät käyttää mielipidettään toisten puolesta. (Kaukko 2015, 100)

##1 tuntuu dominoivan ja valitsevan mukaan vain itsensä ottamia kuviaan, eikä lainkaan toisten. Sen sijaan ##2 ja ##3 haluaisivat ehkä valita välillä toisinkin, mutta lopulta haluavat miellyttää ##1:aa, joten ##1:n dominoiva asenne vaikuttaa ryhmadynamiikkaan ja sitä kautta tehtävän purkuun. (Tutkijan havaintopäiväkirja 13.4.2016)

Tutkimuksen kannalta mielenkiintoista kuitenkin on, että osallistujat itse kokivat saaneensa päättää yhdessä. Jos ristiriitoja oli koettu, ne oli neuvoteltu yhdessä. Täten myös osallistavassa hankkeessa neuvotellaan jatkuvasti rooleista ja käydään jatkuvaa keskustelua yhteisistä tavoitteista.

Nuoret kuvasivat valokuvanäyttelyn koostamista seuraavasti:

Nuori 1: Oli kiva nähdä kuvia, mitä olen ottanut ja sitten pääsimme valitsemaan niitä näyttelyyn. Me olimme yhdessä ja päätimme yhdessä, mikä oli hyvä kuva.

H: Millaista oli valita kuvia yhdessä?

Nuori 1: Ei tullut tilanteita, joissa yksi haluaa valita yhden ja toinen toisen, vaan yhdessä päätimme. Se toimi hyvin.

(Nuori 1 haastattelussa 23.4.2016)

T: Millaista oli valita kuvia yhdessä?

Nuori 2: Välillä vaikea, jos jokaisella oli oma lempikuva ja joku piti jostain ja oli vähän vaikeaa, jos ei oltu samaa mieltä

T: Miten se ratkaistiin?

Nuori 2: Se oli meni hyvin. Merkittiin omat suosikkikuvat ja valittiin sen perusteella, mikä sai eniten.

T: Koitko että sait kertoa oman mielipiteesi?

Nuori 2: Kyllä

(Nuori 2 haastattelussa 23.4.2016)

4.2.4. Julkinen mediaosallistuminen loi toimijuutta

Huhtikuussa toiminta muuttui tavoitteellisemmaksi, kun projektin näyttelyn ajankohta ja paikka sovittiin. Näyttelyn ajankohdaksi sovittiin 14.–29.6.2016. Kumppaniksi saimme Sellon kirjaston Leppävaarassa, joka tarjosi meille tilat käyttöön maksutta. Sellon kirjasto on yksi Suomen suosituimmista kirjastoista.

Osallistavassa hankkeessa ja valokuvauksessa tärkeintä on prosessi, eikä se siksi edellytä julkaisua. Kuitenkin jonkinasteinen julkinen mediatuotos on tarpeen osallistavassa mediatoiminnassa, sillä tuo tavoitteellisuuden mukaan toimintaan. Tomi Kiilakosken

mukaan lasten nuorten ja osallisuuden edistäminen vaatii selkeää tavoitteellisuutta. (Kiilakoski 2007, 17)

Myös Sirkku Kotilainen ja Leena Rantala (2008) muistuttavat, että tavoitteellisuus ja laajemmat yleisöt kuuluvat mediakasvatukseen. Heidän mukaansa jo yksistään median tekemisestä voi syntyä tunne osallisuudesta ja toimijuudesta. (Kotilainen & Rantala 2008, 131, 134) Mediavaikuttamiseen liittyvä julkiseen toimintaan kannustaminen asettavat kuitenkin tekemiselle tavoitteen ja suunnan. Tämä näkyi myös tässä tutkimuksessa. Näyttelyn lähestyessä siirryimme työpajoissa painottamaan editointia. Editoinnilla tarkoitetaan tässä yhteydessä valokuvien valikointiprosessia, ei niinkään teknistä editointia, jonka teetimme ulkopuolisella studiolla. Editointivaiheessa tuli näkyväksi yhteiskunnallisen vaikuttamisen halu. Siihen asti työpajoissa osallistujat olivat tehneet teemojen mukaisia tehtäviä ja luoneet sitä kautta mediasisältöjä. Nico Carpentierin (2007) mediaosallisuusteorian mukaan ne edustavat mikrotason osallistumista, kun taas editointivaiheessa painottui se, mitä nuoret halusivat kertoa itsestään näyttelyn avulla suurelle yleisölle, Carpentierin määrittelemällä makrotasolla. (Carpentier 2007, 88–89)

Inka Kiuru (2016) käytti osallistavaa valokuvausta Nuoret estradille -tutkimushankkeessa selvittääkseen opinnäytetyössään osallisuuden mahdollisuuksia nuorisotyössä maahanmuuttajataustaisten parissa. Kiurun mukaan osallistava valokuvaus yhdistettynä tuotosten julkaisuun antavat nuorille osallisuuden kokemuksen. Kiilakoskeen (2007) viitaten Kiuru toteaa, että osallistumisen ehtona on nuoren tunteen lisäksi aina yhteisön tuki. Hänen mukaansa osallistavan valokuvauksen osalta tuki tulee omalta viiteryhmältä eli toisilta maahanmuuttajataustaisilta nuorilta. (Kiuru 2016, 60)

Myös oman hankkeemme nuorille oli tärkeää, että heidän tuttunsa näkivät heidän ottamiaan kuvia:

T: Miltä tuntui nähdä valokuvat näyttelyssä?

Nuori 4: Tuntuu tosi hyvältä, että kaikki tuli, ihmiset osoitti suosiota ja kertoi kuvista muille.

T: Miksi se oli tärkeää, että muut ihmiset voivat nähdä ottamanne kuvat?

Nuori 4: Meillä oli puoli vuotta kestänyt projekti ja oli tärkeää näyttää mitä saimme aikaan. tärkeää, että muillekin että minkälainen elämä meillä on täällä.

T: Mitä kuvat kertovat?

Nuori 4: Meidän arjesta ja meidän kulttuurista. ja kertoa meidän kulttuurista.

T: Mitä toivot, että he ymmärtävät kuvista?

Nuori 4: Minkälainen Suomi on, siitä mä haluaisin kertoa. Jos siitä ajatus, että näyttää ihmisille, näyttää minkälainen elämä meillä on täällä.

(Nuori 4 haastattelussa 23.6.2016)

T: Miltä tuntui nähdä valokuvat näyttelyssä?

Nuori 3: Se oli aika kiva, tuntui tosi kivalta. Se oli todella hyvä meille, kaikki oli yhdessä. Olen vähän surullinen, että työpajat on nyt ohi.

T: Miksi se oli tärkeää, että muut ihmiset voivat nähdä ottamanne kuvat?

Nuori 3: Se on hyvä tunne. Alkuun en osannut hyviä kuvia ja nyt otettu kuvia ja nyt kun kaikki voivat nähdä ne. Se on hyvä tunne. Olen saavuttanut jotain.

T: Onko tärkeää, että ihan muut ihmiset voi nähdä ne?

Nuori 3: On, muut kaverit käyneet siellä ja soittaneet ja kertoneet että hyviä.

(Nuori 3 haastattelussa 23.6.2016)

Leppävaarassa sijaitsee muutama muu yksintulleiden turvapaikanhakijoiden asumisyksikkö, joiden asukkaat niin ikään vierailivat kirjastossa katsomassa kuvia. Täten osallisuuden kokemus laajeni myös heihin. Kuten Kiilakoski muistuttaa, viime kädessä osallisuus on eettinen ideaali, joka pyrkii luomana ryhmiä, yhteisöjä ja yhteiskuntia, jonka jäsenet eivät koe olevansa kokonaisuudesta irrallisia yksilöitä vaan osa sitä. (Kiilakoski 2007, 17) Toisaalta muutama nuorta nosti esiin, että heidän mielestään oli myös tärkeää näyttää suomalaiselle yleisölle, millaista arkea he elävät. Se osoittaa tiettyä kriittistä ajattelua ja tietoisuutta siitä, miten turvapaikanhakijat tyypillisesti mahdollisesti käsitetään tai representoidaan mediassa sekä halua murtaa näitä käsityksiä. Tämä havainto tukee Herkmanin huomiota siitä, miten kriittistä mediakasvatusta käyttämällä voidaan murtaa stereotyyppisiä esityskäytäntöjä. (Herkman 2007, 82–83)

Noora Pyyry (2012) katsoo, että julkinen näkyvyys voi tarjota nuorille uusia tapoja positoida itsensä ja yhdessä luominen voi siirtää tutkimusprojektin painopistettä lähemmäs jaettua toimijuutta. Pyyryn mukaan näkyvyys ja nuorten syvällisempi osallistuminen saatata siten lisätä todennäköisyyttä heidän ”äänensä” kuulumiseen. Hän huomauttaa, että usein näkyvyys tuo mukanaan myös poliittisia oikeuksia. (Pyyry 2012, 16)

4.2.5. Osallisuutta voi joutua rajoittamaan eettisistä syistä

Kun näyttely alkoi konkretisoitua toukokuussa, myös eettiset kysymykset, oma roolimme sekä poikien osallisuuden aste joutuivat uudelleen puntariin. Olimme jo ennen projektin alkua käyneet keskustelua Pelastakaa Lapset -järjestön edustajien kanssa eettisistä pelisäännöistä ja allekirjoittaneet sitoumuksen lasten suojelemiseksi vapaaehtoistoiminnassa. Sitoumus on kuitenkin varsin yleisluontoinen eikä anna toimintaohjeita yksittäistapauksiin. Sitoumuksessa todetaan muun muassa seuraavaa: ”Järjestön vapaaehtoistoiminnassa mukana olevat ovat sitoutuneita tukemaan ihmisoikeuksia yleensä sekä erityisesti lapsen oikeuksia ja kunnioittavat näitä toiminnassaan.”

Shierin ylimmän tason osallisuusperiaatteiden mukaan siirsimme tässä vaiheessa keskeisimmät avainpäätökset näyttelyn sisällöstä osallistujien käsiin. (Shier 2001) Osallistujat sekä valikoivat itse omat kuvansa näyttelyyn että osallistuivat näyttelyn pystytykseen ja purkamiseen. Osallisuuden kanssa oli siten ristiriidassa ehto, jonka mukaan keskuksen johtajalla oli viimeinen arviointi näyttelyn valokuvien julkaisusta ja esimerkiksi siitä, voisivatko pojat halutessaan esiintyä kuvissa kasvoillaan. Myöhemmin tämä vaade laajeni koskemaan myös kuvia, joissa henkilö oli tunnistamaton.

Lastensuojelullisista syihin vedoten (ja kysyttyään kantaa myös Maahanmuuttovirastolta) asumisyksikön johtaja päätyi siihen, että kuvat henkilöistä saatettiin julkaista, mikäli kohde itse sekä tämän edustaja antoivat siihen erillisen kirjallisen suostumuksensa. Tätä edellytettiin siitä huolimatta, että sekä työpajoihin, näyttelyyn että tutkimukseen oli kysytty luvat jo aiemmin työpajojen aikana. Tämä muistuttaa Nigel Thomasin byrokraattista lähestymistapaa osallisuuteen (ks. luku 2.2.), joka antaa kyllä mahdollisuuden osallisuuteen, mutta edellyttää, että osallisuus on sisällytetty organisaation rakenteisiin ja noudattaa sen ohjeistuksia ja vaatimuksia. (Thomas 2002, 160) Osallisuuden kannalta ongelmaksi muodostuu, mikäli ohjeista ja vaatimuksista syntyy este dialogille. Osallisuus edellyttää näin kasvua paitsi yksilöiltä myös yhteisöiltä. (Kiilakoski 2007, 17)

Työpajan vetäjänä koin joissain määrin joutuvani puun ja kuoren väliin. Toisaalta kuvat olivat nuorten itsensä valitsemia ja osallisuuden periaatteen mukaan heillä tulisi olla viimeinen sana julkaistavien kuvien suhteen. Toisaalta ymmärsin henkilön tunnistettavuuden lastensuojelulliset riskit; ihmiskauppariskin, viharikosten kohteeksi joutumisen riskin sekä mahdollisesti myös turvapaikkaprosessiin vaikuttamisen riskin. (Alanko, Marttinen & Mustonen 2011, 23-24; Hugman, Pittaway & Bartolomei 2011, 1280) Muutamia osallistujien valitsemia ryhmäkuvia jouduttiin jättämään näyttelyn ulkopuolelle, sillä kaikilta kuvassa esiintyviltä ei ehditty saada erikseen suostumusta kyseiseen kuvaan.

Edellä kuvattu valaisee sitä, millaisiin institutionaalisiin rajoihin osallistava tutkimus voi törmätä ja kuinka toimijuutta voidaan joutua rajoittamaan, kun kyseessä on julkinen mediaympäristö. Maija Puska (2016) huomasi saman työttömien työpajanuorten kohdalla. Puskan tutkimuksessa odottamattomat ja vaikeat eettiset tilanteet liittyivät tutkimukseen osallistuvien nuorten mielenterveys- ja päihdeongelmiin. Puska pohtiikin aiheellisesti, kuinka paljon eettistä valtaa ja vastuuta esimerkiksi mielenterveydeltään epätasapainoiselle nuorelle on todellisuudessa kohtuullista tarjota. Puskan ratkaisu oli dialogi osallistujien kanssa. Hän tarjosi osallistujille tutkimusprojektinsa aikana mahdollisuuksia keskustella esimerkiksi päihdeongelmiin liittyvistä tutkimuseettisistä aiheista aina, kuin he kokivat tarvitsevansa keskustelua. (Puska 2016, 82)

Tämä tutkimus tukee Puskan havaintoa dialogin merkityksestä. Eettisesti kestävässä osallistavassa tutkimuksessa suojelun ja osallisuuden välinen tasapainoilu on joka tapauksessa keskeistä (Kaukko 2015, 121).

Olennaista silloin on, että dialogi osallistujien ja tutkijan välillä on avointa. Näyttelyn kuvista meillä oli mahdollisuus keskustella osallistujien kanssa useita kertoja editointivaiheessa sekä itse näyttelyä pystyttäessä, eikä muutaman kuvan puuttuminen haitannut osallistujien mielestä kokonaisuutta tai vähentänyt heidän kokemustaan osallisuudesta.

4.2.6. Valokuvaus toimi kulttuurisena kiinnittäjänä

Reijo Kupiaisen (2016) mukaan monilukutaidon pedagogiikka tähtää erityisesti persoonan kasvuun, identiteetin vahvistamiseen sekä kykyyn ottaa huomioon toisia ja toimia yhteistyössä sellaisten ihmisten kanssa, jotka ovat toisenlaisia kuin itse. (Kupiainen 2016, 24–25)

Tutkimuksessamme tämä näkyi siten, että osallistujat pohtivat paljon kulttuurisia kysymyksiä. He saattoivat kysyä meiltä esimerkiksi suomalaisista tavoista (voiko Suomessa halata tavatessa) tai muista kulttuurisista piirteistä (uskonto). He myös työstivät näitä kysymyksiä työpajojen välissä vapaasti kuvatessaan. Alkuun annoimme myös työpajojen välisissä tehtävissä teemoja. Huomasimme kuitenkin, että joko vapaa valokuvaus tai dokumentoiva valokuvaus antoi nuorille enemmän itseilmaisun mahdollisuuksia. Yhdellä työpajakerralla (opetuskerta 9) osallistujat kertoivat meille viettävänsä tukiasuntolassa afganistanilaista nowruz-juhlaa, joten välitehtävänä pyysimme heitä dokumentoimaan juhlan meille.

Tässä tehtävässä valokuvaaminen linkittyi Mari Pienimäen ja Sirkku Kotilaisen (ks. Pienimäki & Kotilainen 2015) peräänkuuluttaman monikulttuurisen dialogin käymiseen ja tilanne tarjosi hyvän tilaisuuden puhua osallistujien omasta kulttuuritaustasta nowruz-juhlaa koskien. Erityisen tärkeää juhlan huomioiminen oli ainakin yhdelle osallistujista, joka toivoi kuvia myös näyttelyyn. Koska kuvissa esiintyi myös muita kuin työpajaamme osallistuneita tukiasuntolan asukkaita, ei tätä toivetta kuitenkaan pystytty toteuttamaan. Tätä dilemmaa etiikan ja osallisuuden kannalta käsitellään luvussa 4.2.6.

Huhtikuussa teimme toisen valokuvaretken katumarkkinoille Leppävaaraan (opetuskerta 10). Tässä vaiheessa osallistujat olivat valokuvanneet jo itsenäisesti työpajojen välissä. Lisäksi toteutimme valokuvakävelyn kolmen osallistujan kanssa (opetuskerta 9). Valokuvakävelyn sekä retkien myötä osallistujat alkoivat yhä enemmän hahmottaa ja tutkia ympäristöään valokuvaamalla. Tästä ovat esimerkkinä seuraavat kaksi kuva, jotka nuoret itse valitsivat myös valokuvanäyttelyyn.



KUVA 2. Nuori 1:n ottama kuva työpajojen välissä.

”Otin kuvan vanhan pariskunnasta, joka käveli käsi kädessä kadulla. Ne näytti tosi rakastuneilta. Se oli hienoa. Jos Afganistanissa vanhat ihmiset kävelisi käsikädessä, kaikki nauraisivat.”
(Nuori 1 haastattelussa 23.6.2016)



KUVA 3. Nuori 5:n ottama kuva Leppävaaran valokuvakävelyiltä (opetuskerta 10).

”Suomessa näkee paljon isiä yksin pienten lasten kanssa. Se on erilaista. Miehetkin voivat huolehtia lapsista.”
(Nuori 5 haastattelussa 23.6.2016)

Kuvat edustavat osallistujien pohdintoja suomalaisesta yhteiskunnasta ja kulttuurista. Noora Pyyry (2015) tarkastelee väitöskirjassaan valokuvaamista moniaistisena tapahtumana, jossa kuvan ottamiseen vaikuttaa samanaikaisesti useampi asia. Hänen mukaansa valokuvaaminen keskittää aistit arjen ohikiitäviin asioihin ja ajattelu tapahtuu yhdessä kaupunkitilojen kanssa, kun tavalliset asiat näyttäytyvät yllättävinä, outoina tai erilaisina. Hänen mukaansa valokuvaaminen voidaan käsittää tilallis-kehollisena reflektiona, jossa ajattelu siis tapahtuu kohtaamisissa maailman kanssa. Valokuvien kautta osallistujat voivat myös tuoda esiin itselleen tärkeitä asioita. (Pyyry 2015, 8) Esimerkiksi nuori 1 mainitsee ensimmäisessä kuvassa halunneensa kuvata rakkautta, joka piirtyy hänelle erilaisena kuin mihin hän on tottunut. Valokuvaretkellä taas moni osallistuja mainitsi, etteivät he olleet aiemmin Suomessa nähneet yhtä paljon lapsiperheitä kuin katumarkkinoilla. Katumarkkinat edusti heille arkista elämänmenoa Suomessa ja avasi sitä kautta uuden näkökulman suomalaiseen yhteiskuntaan.

Inka Kiuru (2016) toteaa omassa opinnäytetyössään, että monikulttuurinen nuori kokee herkemmin haasteita yhteiskuntaan kiinnittymisessä, jolloin valokuvaaminen voi auttaa uuden kulttuurin reflektoisissa. Tämä näkyi myös omassa tutkimuksessamme. Valokuvaaminen auttoi nuoria heidän tulevaisuusorientaatioissaan. Ainakin yksi osallistuja sai kimmokkeen jatkaa valokuvaamista ja kertoi toisen haastattelunsa päätteeksi alkaneensa säästää omaan kameraan. Lisäksi kaikki pojat kertoivat työpajojen muuttaneet valokuvaamistaan enemmän itsensä ilmaisua kohti.

4.2.7. Luottamus ja empatia ovat osallisuuden edellytys

Dramaattisin hetki koettiin tutkimuksen puolivälissä, jolloin osa asuntolan asukkaista siirrettiin Maahanmuuttoviraston äkillisellä päätöksellä toiseen paikkaan toiselle puolelle Suomea. Tällaiset siirrot ovat turvapaikkaprosessissa tavallisia, mutta sattumanvaraisen tuntuksina ne aiheuttavat aina kokijoissa ja myös ympäristössä epävarmuutta ja traumoja ja korostavat turvapaikkaprosessin liminaalisuutta. (Lähtenmäki 2016)

Siirto ja sen äkillinen toteuttamistapa aiheutti osallistujillemme kriisin ja vaikutti siten konkreettisesti toimintaamme. Yksi kenties innokkaimmista osallistujista joutui

lähtemään vastoin tahtoaan. Hänen oli vaikea kohdata se, ettei hän voinut enää jatkossa osallistua pajaamme. Hetki oli tunteikas sekä hänelle että meille työpajan vetäjille.

*Tällä kertaa tunnelma on aika vaisu ja alakuloinen. Pojat saapuvat ripotellen ja hyvin paljon myöhässä. Aistimme, että jotain on tapahtunut. Ohjaaja kertoo, että osa pojista on juuri saanut tietää joutuvansa vaihtamaan keskusta. Minne ja milloin sitä heille ei ole kerrottu. Se tuntuu meistä todella epäoikeudenmukaiselta ja mielivaltaiselta, että pojat revitään irti paikasta, johon he ovat juuri kotiutumassa ja juurtumassa ja joka on ollut pysyvämpää. Yksi lähtemään joutuneista pojista on ##, joka on ollut todella innokas osallistuja. Hän tuntuu ottavan siirron hyvin raskaasti. Se näkyy siinä, miten hän tavallisesti on hyvin aktiivinen, mutta tällä kertaa todella hiljainen. (...) Työpajan lopuksi ## jää hetkeksi jälkeen. Hyvästelemme hänet, josta hän selvästi liikuttuu ja hänellä nousee kyyneleet silmiin. Itselleni nousee myös pala kurkkuun, enkä pysty täysin omaakaan liikutustani peittämään. Tällainen pompottelu tuntuu turhalta ja kohtuuttomalta.
(Tutkijan havaintopäiväkirja 16.3.2016)*

Anna-Kaisa Kuusisto-Arponen (2015) toteaa, että erityisesti nuorten kanssa toimittaessa tutkimussuhteen luominen ja ylläpito vaatii tutkijalta läsnäoloa ja kuuntelemisen taitoa, joka perustuu paitsi ammatilliseen ja tieteelliseen otteeseen myös myötätuntoon. Tämä on hänen mukaansa jopa tutkimuksen edellytys, jotta tutkimus voi rakentaa kohteestaan ymmärrystä ilman jatkuvaa uhrin leimaa. (Kuusisto-Arponen 2015, 87–88; 2016b).

Yksintulleiden nuorten osallisuutta tutkinut Mervi Kaukko puolestaan kertoo saaneensa palautetta liiasta myötäelämisestä esitelleessään väitöskirjatutkimustaan akateemisissa konferensseissa. Hän vetoaa kuitenkin toimintatutkimuksen perinteeseen, sillä sen kehittäjä Kurt Lewin ei pitänyt tutkijan osallistumista haittana vaan päinvastoin edellytti sitä. (ks. luku 3.). Kaukon mukaan toimintatutkijan tuleekin jossain määrin olla sekä kriittinen että idealistinen samaan aikaan. Siten myötätunto on hänen mukaansa jopa välttämätöntä, sillä toimijatutkija on tekemisissä tuntevien ihmisten kanssa. (Kaukko 2015, 113).

Yksintulleiden turvapaikkahakijoiden kanssa työskentelevä tutkija ei voi perääntyä akateemisen roolinsa taakse, vaan hänellä on myös emotionaalinen vastuu tutkimuskohteistaan. Turvapaikanhakijannuorten mielenterveyttä tutkineen Lähteenmäen mukaan lähes jokainen yksintullut turvapaikanhakijalapsi tai nuori oirehtii jossain

vaiheessa tilannettaan. Tärkeintä on lähellä oleminen, rauhoittaminen sekä turvallisuuden tunteen aikaansaaminen. (Lähteenmäki 2016) Siten empaattisuus, kuuntelemisen taito ja tunneäly ovat ensiarvoisen tärkeitä kaikille nuoret kohtaaville aikuisille. Tämä koskee myös niin tutkijaa kuin tukiasuntolan työntekijöitä.

Marcus Herz ja Philip Lalander (2017) katsovat, että liika etäännyttäminen voi johtaa jopa tutkimuskohteen objektivointiin. He kuvaavat tutkimuksessaan nuoren turvapaikanhakijan kokemuksia siitä, kun keskuksen työntekijät vetäytyivät liikaa työntekijän roolinsa taakse ja varoivat luomasta liian syviä yhteyksiä nuoriin. Nuoret kokivat, että he ikään kuin asuisivat työntekijöiden työpaikoilla, jossa heille oli varattu vain ”tuotteen” rooli. Herz ja Lalander muistuttavat, että tunne sitä, ettei tule arvostetuksi tai huolehdituksi sellaisena kuin on, voi synnyttää yksinäisyyden, eristyneisyyden ja passiivisuuden tunteita. (Herz & Lalander 2017, 1071) .

Anna-Kaisa Kuusisto-Arponen katsookin, että empatia tulisi ottaa osaksi tutkimusta. Hänen mukaansa tunteet kuuluvat tutkimusprosessiin, eikä tutkijan ei tarvitsekaan yrittää etäännyä tai välttää tunteiden kokemista liikaa. Kyse on kuitenkin hänen mukaansa kokemusten välittämisestä, jonka vaikuttavuus todentuu tutkimussuhteen muuntumisen myötä ja tutkijan tekemän tutkimuksen kautta. Tutkijan rooli voi tällöin laajentua kanssakokijaksi ja ymmärtäjäksi, joskus jopa ystäväksi. Tutkimus laajenee tällöin perinteisen akateemisen tutkimuksen lisäksi myös muuksi toiminnaksi, kuten aktivismiksi tai kriittisen tietoisuuden herättelyksi tai ryhmän jäsenten yhteiskunnallisen toiminnan tukemiseksi. (Kuusisto-Arponen 2015, 88). Eskolan ja Suorannan mukaan samaistuminen on eräs toimintatutkimuksen onnistumisen edellytys. Tällöin toiminnasta, jota tutkitaan, tulee tutkimusta ja tutkimuksesta toimintaa. (Eskola & Suoranta, 1999, 225)

Mari Pienimäki ja Sirkku Kotilainen (2018) katsovat Nuoret estradille -hankkeen tuloksissa, että välittävä vuorovaikutus on edellytys mediaosallisuuden syntymiselle. Luottamus ja empaattisuus kannustavat nuoren toimijuuteen ja julkiseen osallistumiseen. (Pienimäki & Kotilainen 2018b, 7; Pienimäki & Kotilainen 2018a) Tämä tutkimus osaltaan vahvistaa tätä tulosta.

4.2.8. Mediakasvatus voi lisätä osallisuutta välitilassa

Minna Lähteenmäen mukaan yksintulleiden turvapaikanhakijanuorten kohdalla keskitytään usein vain turvallisuuden ja kuulumisen tunteiden mahdollistamiseen, kun taas osallistumismahdollisuuksien tarjoaminen monesti unohtuu. Erilaiset osallistumisen mahdollisuudet voivat hänen mukaansa kuitenkin olla ratkaisevassa roolissa yksintulleiden turvapaikkaprosessin aikana (Lähteenmäki 2016). Vaikka teemoissa ei tarkoituksella käsitelty menneisyyttä tai turvapaikkaprosessia, osallistujat käsittelivät silti valokuvin myös turvapaikkaprosessin herättämiä tunteita. Tämä kiteytyy esimerkiksi seuraavassa kuvassa:



KUVA 4. Nuori 1:n ottama kuva, teemana etäisyydet.

Työpajan kuvaustehtävänä oli ollut etäisyydet (opetuskerta 3). Kuvaaja oli sen jälkeen päättänyt ottaa mukaan kameran mäenlaskutilanteeseen, jossa hän otti kuvansa. Takaapäin

otettu kuva, jossa laskija on mäen päällä ja muut alhaalla, oli useiden osallistujien suosikki myös näyttelyssä. Siihen tiivistyy heidän kokemuksensa turvapaikkaprosessista välitilana. Osallistujat kuvasivat, ettei heillä kuvanottohetkellä vielä ”ollut mitään”. Tällä ”ei mitään olemisella” he viittasivat ennen kaikkea siihen, että he eivät olleet vielä aloittaneet koulunkäyntiä tai valmistavaa koulua. Työpajaamme lukuun ottamatta heille ei vielä oltu ehditty järjestää muuta vapaa-ajan toimintaa. Yksi osallistujista kiteytti tämän seuraavasti:

Siellä on se yksi kuva tärkeämpi kuin muut. Se ei ole minun ottamani kuva, mutta se on sellainen muistutus meidän työpajoista ja miksi ne oli tärkeitä. Silloin ei ollut vielä mitään muuta, eikä mitään tekemistä. Se on muisto siitä.”

(Nuori 2 haastattelussa 23.4. 2016)

Turvapaikkaprosessisiin liittyy osallisuutta rajoittavaa odottamista. Sen ei kuitenkaan tarvitse merkitä passiivisuutta, vaan mediakasvatuksella voi tuoda vastaanottokeskuksen arkeen toiminnallisuutta, joka helpottaa välitilassa olemista. (Honwana 2014a, 2014b; Rotter 2015) Samaa huomauttaa myös yksintulleita turvapaikanhakijoita haastatellut Veronika Honkasalo. Mielekäs vapaa-aika helpottaa hänen haastateltaviensa mukaan odottamiseen liittyvää turhautumista. (Honkasalo 2016)

4.3. Yhteenveto tuloksista

Tutkimuksen käytännön tavoitteena oli se, että osallistavan valokuvauksen keinoin voidaan tarjota yksintulleille turvapaikanhakijanuorille mielekästä ajanvietettä ja osallistumisen mahdollisuuksia. Tämä minimitalvoitteen voidaan perustellusti väittää täyttyneen. Tutkimuksen perusteella näyttää, että työpajoissa saavutettiin myös paljon enemmän:

1. Itseluottamusta

Kun olette käyneet täällä ja olen osallistunut projektiin, niin saanut se on antanut rohkaisua, että täällä on paljon mahdollisuuksia ja voin oppia mitä

haluan. (...) Jos mä ajattelen Afganistania, niin siellä ei ole samoja mahdollisuuksia. Nyt tuntuu, että voin oppia asioita.
(Nuori 3 haastattelussa 23.6.2016)

2. Konkreettisia mediataitoja

Kun katson kuvia ja kun mä katson kuvia, joita olen ottanut ennen ja mitä otan nyt, niin ovat ne erilaisia. Parempia.
(Nuori 2 haastattelussa 23.6.2016)

3. Oman näkökulman ilmaisua

Projekti on auttanut tässä [turvapaikkapäätöksen odottamisessa]. Jos ei ole mikään tekemistä ja on vaan huoneessa, se stressaa. Mutta kun on osallistunut tähän ja ollut jotain mitä odottaa. On voinut kertoa itsestä ja kuvista ja muut pojat ovat kertoneet omistaan, heidän ajatuksiaan. Se on antanut rohkaisua, että voin kertoa, mitä mä ajattelen asioista.
(Nuori 4 haastattelussa 23.6.2016)

4. Kriittistä ajattelua

Joskus katson ympärille, että millaisen kuvan tästäkin saisi. Olen alkanut ymmärtää, mikä valokuva on ja miten voi kertoa ajatuksia niiden avulla.
(Nuori 4 haastattelussa 23.6.2016)

5. Kiinnittymistä uuteen kulttuuriin ja yhteiskuntaan

Mulla on sellainen ajatus, että se (näyttely) kertoo meistä suomalaisille, että me ei asuta leireissä. Kertoo meidän arjesta.
(Nuori 3 haastattelussa 23.6.2016)

Kun pohditaan, miten yksintulleiden turvapaikanhakijoiden osallisuutta voidaan tukea turvapaikanhakuprosessin aikana osallistavan mediakasvatuksen avulla, tulee tutkimuksen perusteella ottaa huomioon muuttuvat positiot projektin aikana. Osallisuus ei ole staattista vaan tilannekohtaista. Osallistujien keskinäiset suhteet, samoin kuin tutkijan rooli, vaikuttavat myös prosessissa.

Kun tarkastellaan konkreettisia harjoituksia ja työpajojen sisältöjä, parhaiten toimivat teemat, joissa oli selkeä rajausta mutta jotka jättivät tilaa myös dialogille. Tekniset tehtävät tukivat sisällöllistä ilmaisua. Yhteistoiminnallisuus puolestaan tuki dialogia ja medialukutaidon kehittymistä. Osallistavaan toimintaan ei ole mitään tiettyä kaavaa, vaan ne on räätälöitävä tapauskohtaisesti joka kerta erikseen. Se, mikä toimii yhdessä, ei välttämättä toimi toisessa. Avainasemassa on dialogi ohjaajan ja osallistujien välillä.

Julkisella mediaosallisuudella oli iso merkitys yhteiskuntaan kiinnittymisen kannalta. Tietty tavoitteellisuus ja sen tavoitteen saavuttaminen toi onnistumisen kokemuksia, joilla oli vaikutuksia osallistujien käsityksiin itsestään ja muista sekä ymmärrykseen omista mahdollisuuksista.

Osallisuutta voidaan joutua rajoittamaan eettisistä syistä. Tällöin on tärkeää, että se tehdään yhteisymmärryksessä ja keskustellen osallistujien kanssa. Eettiset kysymykset ovat voimakkaasti läsnä tämänkaltaisessa projektissa jokaisella kerralla. Ne eivät ole jotain, jotka lyödään lukkoon tutkimuksen alkaessa, vaan niitä on tarkistettava aina uudelleen läpi koko tutkimuksen.

Tässä luvussa on käsitelty tutkimuksen perusteella nousseita näkökulmia tutkimuskysymykseen: Miten yksintulleiden turvapaikanhakijoiden osallisuutta voidaan tukea turvapaikanhakuprosessin aikana osallistavan mediakasvatuksen avulla? Seuraavassa luvussa hahmotellaan näiden näkökulmien perusteella teoreettisia johtopäätöksiä. Niiden luomisessa korostuu erityisesti tutkimuksen jatkokysymys: Millaista on yllirajainen mediaosallisuus?

5 JOHTOPÄÄTÖKSET

5.1. Askeleita osallisuuden tikkaila

YK:n lapsen oikeuksien sopimus korostaa kaikkien alle 18-vuotiaiden oikeuksia ja toimijuutta. (mm. artikla 12) Tämä koskee myös mediaosallisuutta. Kuten Tomi Kiilakoski toteaa, lapsen ja nuoret tulisi nähdä toimijoina, joilla on perusteltuja näkemyksiä itseään koskevista ilmiöistä. He ovat myös oman elämänpiirinsä asiantuntijoita. (Kiilakoski 2007, 10)

Tästä näkökulmasta lapsia ja nuoria tulee kuunnella. Lapsella puolestaan on mahdollisuus mutta ei velvollisuutta ilmaista näkemyksensä. Artikla velvoittaa lähinnä aikuisia, joiden tehtävä on luoda osallisuuden edellytyksiä. Yksi näistä edellytyksistä on se, että lapsella tai nuorella on kyky halutessaan osallistua. Kiilakosken mukaan osallisuuden edellytyksiä luodaan jo kasvuvaiheessa, siten osallisuus kytkeytyy ennen kaikkea kasvatukseen. Osallisuuteen on hänen mukaansa kasvettava ja siihen on pyrittävä kasvattamaan monissa eri tilanteissa. Myönteiset kokemukset voivat luoda pohjan myöhemmälle vaikuttamisella. (Kiilakoski 2007, 10, 18)

Mediaosallisuus on yksi yhteiskunnallisen osallisuuden aspekti. Siten myönteiset kokemukset julkisesta mediaosallisuudesta voivat vahvistaa myös yhteiskunnallisen ja kulttuurisen osallisuuden kokemusta. (Carpentier 2007, Kotilainen & Rantala 2008) Erityisen tärkeää tämä on vähemmistöön kuuluvalla nuorella. (Pathak-Shelat 2013) Yksi tämän tutkimuksen keskeisistä johtopäätöksistä onkin ollut se, että yhteiskunnalliselle osallisuudelle pitäisi luoda edellytyksiä jo turvapaikkaprosessin aikana, sillä se auttaa kiinnittymistä uuteen yhteiskuntaan ja kulttuuriin.

Kuunteleminen ei kuitenkaan tarkoita pelkästään verbaalista toimintaa. Päinvastoin, Veronika Honkasalon mukaan osallisuus ei kehity niinkään näkemysten tai mielipiteiden

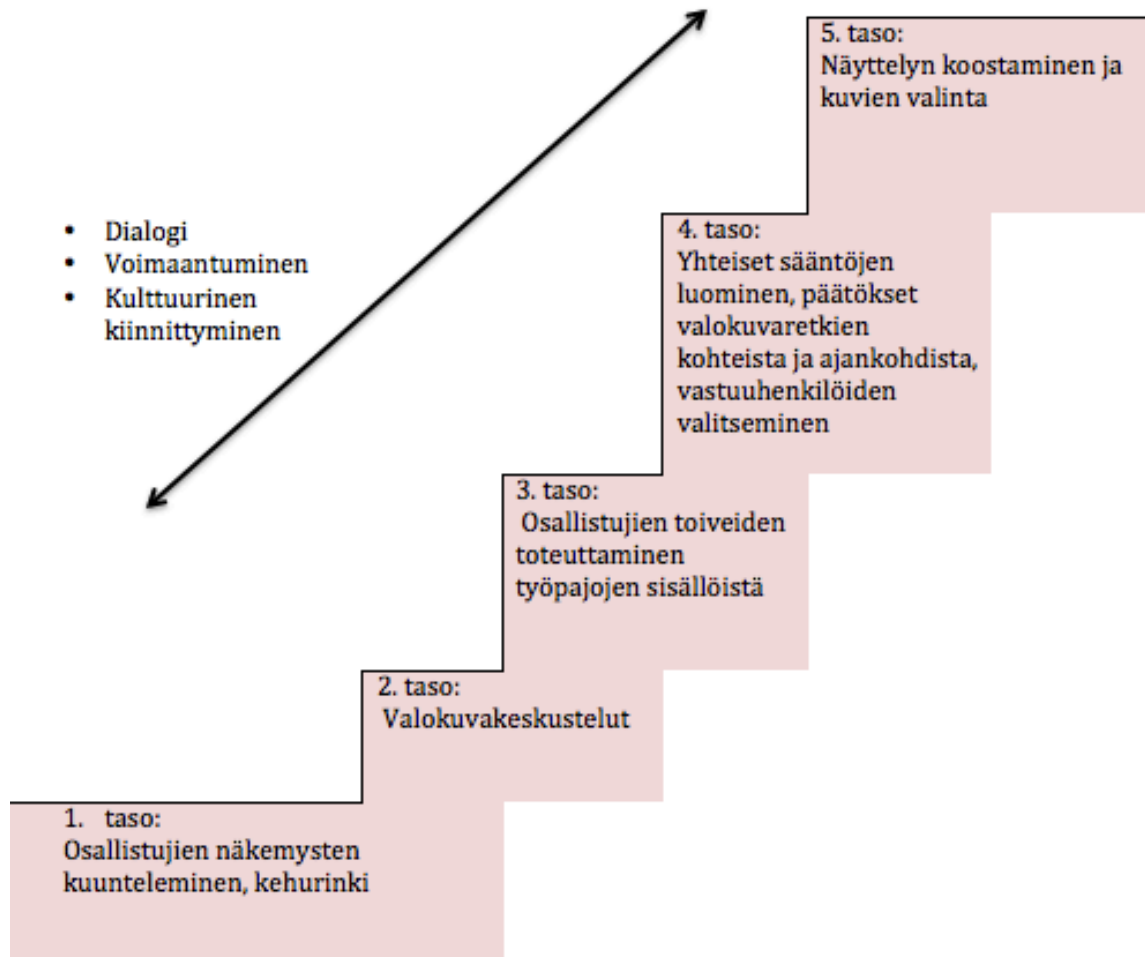
kysymisen kautta. Esimerkiksi monet hänen haastattelemansa yksintulleet nuoret pitivät asumisyksikön viikkopalavereita haasteellisina, vaikka aikuisten näkökulmasta niiden tarkoituksena oli lisätä nuorten osallisuutta asumisyksikön arjessa. (Honkasalo 2016) Sen sijaan osallisuus vaatii myös muita menetelmiä. Tämän tutkimuksen mukaan mediakasvatuksellisia menetelmillä voidaan luoda sellaisia osallisuuden edellytyksiä, joita ei välttämättä muuten saada mahdollistettua. Osallistava valokuva sopii tähän tarkoitukseen hyvin, sillä se ei edellytä esimerkiksi luku- tai kirjoitustaitoa. Valokuvalla on myös visuaalinen voima, joka on välitön, helposti saatavilla, vaikuttava ja kommunikatiivinen sekä kulttuurit läpäisevä.

Tässä tutkimuksessa osallisuutta kehiteltiin osallistavan valokuvauksen ja mediailmaisun kautta. Menetelmien kehittämiseen käytettiin Harold Shierin osallisuuden portaita. (Shier 2001) Osallisuudessa on kyse yksilön ja yhteisön välisestä vuorovaikutteisesta prosessista, jossa keskeistä on dialogisuus. Tutkimuksen mukaan osallisuutta tukevat tässä prosessissa seuraavat käytännöt:

1. Struktuurimaisuus
2. Reflektointi
3. Yhteistoiminnallisuus
4. Tavoitteellisuus
5. Empatia

Säännöllisyys ja strukturoitu toiminta mahdollistivat yksintulleiden turvapaikanhakijanuorten osallistumisen mediakasvatukselliseen toimintaan. Nuorten medialukutaidon kehittymistä tuki sopivasti teemoitetut valokuvatehtävät, jotka sisälsivät sekä teknisiä, sisällöllisiä että yhteistoiminnallisia taitoja vaativia elementtejä, sekä näistä valokuvista käydyt keskustelut. Mielipiteen ilmaiseminen ja valokuvien reflektointi oli nuorille alussa haasteellista. Mielipiteen ilmaisemisesta tuki projektissa erityisesti luottamuksen ilmapiiri sekä yhteistoiminnalliset harjoitukset (esimerkiksi kehurinki). Luottamusta tuki empaattinen suhtautuminen toisiin ja aktiivisen kuuntelemisen korostaminen. Tavoitteellisuus puolestaan syntyi valokuvanäyttelyn muodossa julkisen mediaosallisuuden kautta. Nämä käytännöt olivat edellytys voimaantumiselle ja sitä kautta yhteiskunnallisen kiinnittymisen mahdollistamiselle.

Prosessia voidaan kuvata osallisuuden portailla seuraavasti (kuvio 2):



KUVIO 2. Työpajojemme toiminta Shierin (2001) osallisuuden tikkailia.

Porrasmetafora toimi hyvin menetelmien funktionaalisen välineenä, mutta teoreettiseksi osallisuuden malliksi siitä ei tässäkään tutkimuksessa ollut. (ks. Shierin mallin kritiikki luvussa 2.2.) Se ei huomioi osallisuuden vaihtelevuutta ja kontekstualisuutta. Osallisuus ei työpajoissamme ollut staattista, vaan vaihteli prosessin aikana. Pyrimme toiminnassamme osallisuuden viidennelle tasolle, jossa valtaa ja vastuuta jaetaan yhdessä lapsen kanssa päätöksentekoprosessissa. Käytännössä osallisuutta jouduttiin kuitenkin jopa rajoittamaan.

Voidaan kysyä, missä määrin on edes toivottavaa, että kaikki toiminta tähtäisi viidennelle tasolle. Nuorten kyvyt ja edellytykset vallan ja vastuun suhteen vaihtelivat. Kuten Lähteenmäki osoittaa, monet yksintulleet nuoret oirehtivat olosuhteidensa takia (Lähteenmäki 2016). Voiko lisävastuu tällöin kuormittaa heitä entisestään? Kiilakosken mukaan osallisuutta voidaan määritellä myös siitä näkökulmasta, mitä se ei ainakaan ole. (Kiilakoksi 2007, 11) Vaikka osallistujien osallisuutta jouduttiin rajoittamaan lastensuojelullisista syistä, tekikö tämä heistä osattomia? Tämän tutkimuksen perusteella ei. Se olisi liian pinnallinen käsitys osallisuudesta ja syyllistyisi nuorten mitätöimiseen toimijuudesta sekä uhriuttavaan puhetapaan. (ks. Kuusisto-Arponen 2016) Olennaista osallistavassa toiminnassa onkin sen identifioiminen, mitkä päätökset ovat osallisuuden kannalta avainpäätöksiä, joissa vallan ja vastuun tulee erityisesti olla nuorilla itsellään.

6.2. Ylirajaisen mediaosallisuuden elementit

David Buckinghamin mukaan mediakasvatuksessa tulisi aina lähteä siitä, että oma tuottaminen ja itseilmaisu ovat lähtökohtaisesti sosiaalista ja yhteistoiminnallista. Hänen mukaansa se ei tarkoita sitä, etteikö yhteistoiminnallisuuteen liittyisi paljon ongelmia, kuten osallistujien keskenään erilaiset taitotasot, mutta ne voidaan hänen mukaansa ratkaista pedagogisessa neuvottelussa osallistujien kesken. Olennaista hänen mukaansa on oppijan ja opettajan (mediakasvattajan) välinen dialogi, jossa korostuu oppijan itseilmaisun tukeminen, omaehtoisuuden tunnistaminen sekä oikea-aikainen ohjaus. (Buckingham 2003, 140–141) Tästäkin näkökulmasta mediaosallisuuden ytimessä on dialogisuus.

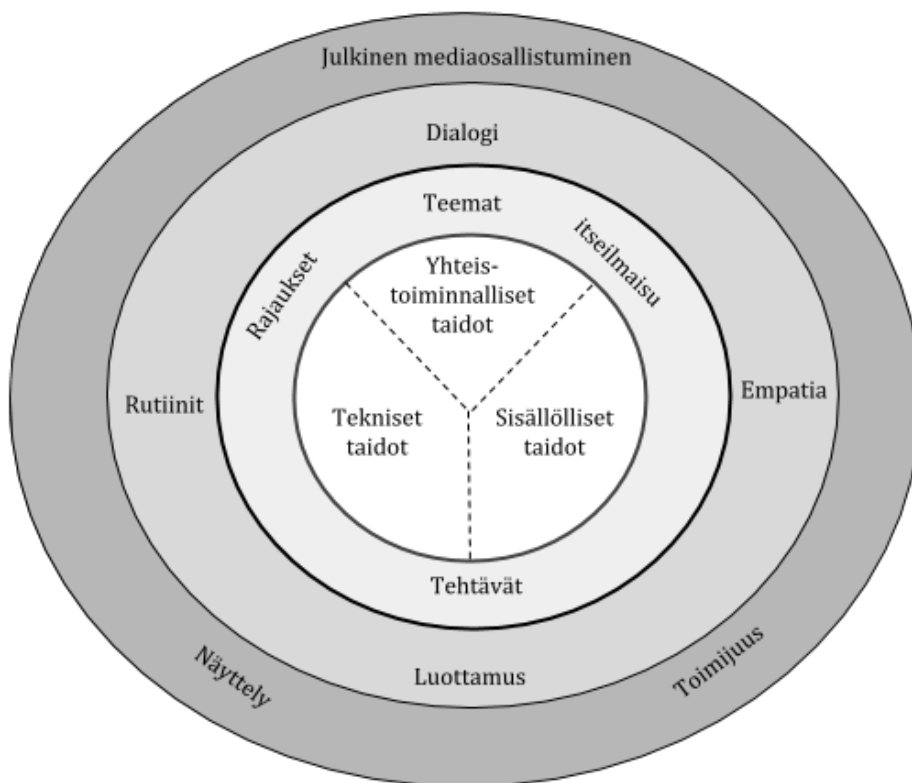
Monilukutaidon pedagogiikan mukaan maailmaa opitaan katsomaan monesta eri näkökulmasta mutta samalla huomioidaan myös kulttuuriset erot. (ks. Kupiainen 2015; Kupiainen 2016) Monilukutaidon sijaan tässä tutkimuksessa on kuitenkin katsottu, että sen mahdollistamiseksi sopii paremmin käsite ylirajaisesta medialukutaidosta. Mitä ylirajainen medialukutaito tarkoittaa tässä yhteydessä? Kuten työpajoissamme tuli ilmi, henkilö voi olla lukutaidoton, mutta se ei välttämättä tarkoita, että hän on medialukutaidoton. Ylirajaisella lukutaidolla Divina Frau-Megs on viitannut

mediataitojen monimuotoisuuteen, johon kuuluvat niin tunteet kuin sosiaaliset suhteet ja luova ilmaisukin. (Frau-Megs 2012, 176) Tässä tutkimuksessa valokuvaaminen toimii yllirajaisena välineenä itsensä ilmaisulle. Lukutaidoton osallistuja voi olla osallinen ja ilmaista itseään valokuvaamalla. Kamera on silloin työkalu, jolla osallistujalla on mahdollisuus luoda välineitä etujensa ajamiseen sekä yhteyksiä myönteisen sosiaalisen muutoksen saavuttamiseen. Olennaista ei kuitenkaan ole itse valokuva, vaan siitä käyty dialogi, joka synnyttää osallisuuden kokemuksia. Kaikki tämä edellyttää kuitenkin luottamusta. Sen aikaansaaminen puolestaan edellyttää rutiineja, rajouksia sekä empaattista otetta. Toisaalta, kun nuoret oppivat tulkitsemaan valokuvia ja ilmaisemaan niiden avulla omia näkemyksiään, heistä tulee aktiivisia osallistujia ja toimijoita. Julkinen mediaosallistuminen tukee tätä.

Työpajoissa tehtävät harjoitukset noudattivat monilukutaidon hengessä kehiteltyjä osallistavan valokuvan menetelmiä, joissa näkyvät sisällölliset (S), valokuvatekniikkaan (T) että yhteistoimintaan (Y) liittyvät taidot. Tehtävät olivat harvoin vain yhtä tyyppiä, vaan nämä orientaatiot menivät usein myös limittäin. Peter Khoen ja Herbert Swick (2006) ovat tutkineet yllirajaisuutta erityisesti terveysalan koulutuksessa. He lähtevät liikkeelle kulttuurisesta kompetenssista, joka koostuu yksilön tiedoista, taidoista asenteista. Yllirajainen kompetenssi syntyy vuorovaikutuksessa ja huomioi moninaiset kulttuuriset ja sosiaaliset taustat. He luokittelevat yllirajaisen kompetenssin osa-alueiksi seuraavat taidot: analyyttiset, emotionaaliset, luovat, kommunikatiiviset taidot sekä funktionaaliset taidot. (Koen & Swick 2006, 554)

Khoenia ja Swickiä (2006) mukaillen valokuvan kohdalla nämä taidot koostuvat seuraavista elementeistä: Sisällöllisiin taitoihin (S) kuuluvat analyyttiset, emotionaaliset sekä luovat taidot, kuten kyky tunnistaa mediaan ja yhteiskuntaan sisältyviä valtarakenteita ja kulttuurisia kokemuksia, kyky saada tunne-elämyksiä median avulla ja ilmaista tunteita itse median avulla sekä kyky ilmaista itseään valokuvan keinoin. Teknisiin taitoihin (T) puolestaan kuuluu niin ikään luova ilmaisu sekä kyky tuottaa haluttu mediatuotos valokuvan keinoja soveltaen. Kommunikatiiviset ja funktionaaliset taidot vastaavat puolestaan työpajoissamme yhteistoiminnallisia taitoja (Y), joita ovat omien mielipiteiden kertominen, vastuun ottaminen omasta toiminnasta sekä yhteistoiminta. Edelleen huomautan, etteivät rajat näiden taitojen välillä ole selvärajaisia vaan menevät osittain limittäin.

Työpajojen aikana osallistujien taidot kehittyivät näissä kaikissa osa-alueissa. Tutkimuksen perusteella voidaan siten sanoa, että myös yllirajaiset mediataidot kehittyivät mediaosallisuuden myötä. Esimerkiksi yhteistoiminnallisuus ja valokuvista keskustelu omin sanoin tukivat tekemistä eli omien luovien mediatuotosten tekemistä, tässä tapauksessa siis valokuvien ottamista. Toisaalta itse luominen myös auttoi näkemään kuvia eri tavoin eli johti kykyyn saada niistä tunne-elämyksiä. Osallisuus, ymmärrys ja itse tekeminen kulkevat siten käsikädessä. Dialogisuus, empatia ja rutiinit loivat luottamuksen piirin, joka mahdollisti kaiken tämän. Jotta kulttuurit ylittävä mediaosallisuus on mahdollista, tulee osallistavan mediakasvatusprojektin sisältää nämä taidot ja elementit (ks. kuvio 3).



KUVIO 3. Yllirajaisen mediaosallisuuden elementit.

Käytännön tavoitteena oli tuottaa turvapaikkaprosessin aikana säännöllistä ja mielekästä tekemistä valokuvatoiminnan kautta. Tutkimuksellisenä tavoitteena oli kehittää mediakasvatuksellisia menetelmiä yksintulleiden turvapaikanhakijoiden osallisuuden tukemiseksi turvapaikanhakuprosessin aikana. Projekti onnistui suhteessa molempiin tavoitteisiinsa hyvin.

6.3. Tutkimus inklusiivisen mediaosallisuuden mallin valossa

Tutkimus on osa Nuoret estradille: toimijaksi monilukutaidolla -tutkimushanketta (2015–2017). Hankkeen päätuloksena Mari Pienimäki ja Sirkku Kotilainen (2018) ovat esittäneet inklusiivisen mediakasvatuksen mallin. Sen keskeisenä ajatuksena on se, miten haastavissa elämäntilanteessa olevia nuoria voisi ottaa mukaan yhteiskunnallisiin keskusteluihin, tapahtumiin ja käytäntöihin heidän vaikeuksistaan ja vajavaisuuksistaan huolimatta. Inklusiivinen mediakasvatus koostuu viidestä elementtistä, joita ovat turvalliset tilat ja ilmapiiri, välittävä vuorovaikutus, nuorten kyvykkyyteen luottaminen, luova mediatoiminta sekä autenttinen toimijuus. (Pienimäki & Kotilainen 2018a; Pienimäki & Kotilainen 2018b)

Pienimäki & Kotilainen katsovat, että turvalliset tilat ja ilmapiiri (1) luovat perustan osallistavalle mediakasvatushankkeelle. Turvallinen tila ymmärretään siten laajempaan kuin pelkkänä fyysisenä tilana. Toiminnan vapaaehtoisuus sekä vapaus osallistua tai jättää osallistumatta tehtäviin olivat tässä tutkimuksessa tärkeitä eettisiä lähtökohtia. Työpajoissa pyrimme varmistamaan myös, että jokaisella osallistujalla oli turvallinen olo ilmaista itseään. Toisaalta turvallisuus oli myös hyvin konkreettista ja osoittautui siten, että nuorten mediaosallisuutta jouduttiin rajoittamaan suojelun nimissä. Emme myöskään kertoneet työpajatoiminnastamme julkisesti ennen näyttelyä. Näyttelyssä osallistujien nimiä ei kerrottu julkisuuteen.

Empatia ja välittävä vuorovaikutus (2) ovat erityisesti haavoittuvassa asemassa olevien nuorten kanssa välttämätöntä. Tutkija ei voi etäännyttää itseään liikaa tutkimuksen nimissä, vaan hänen on laitettava myös itsensä ja omat tunteensa likoon. Täten oma

tutkimuksemme vahvistaa Kotilaisen ja Pienimäen havainnon siitä, että kun joku paikalla oleva aidosti välittää nuorista, he rohkaistuivat osallistumaan mediatoimintaan paremmin.

Kotilaisen ja Pienimäen johtopäätöksissä kolmas keskeinen nuorten osallistumista edistävä tekijä on se, että nuorten kyvykkyyteen ja pätevyyteen (3) luotetaan jo lähtökohtaisesti. Tämä liittyy toiminnan tavoitteellisuuteen. Osallistavassa mediakasvatuksessa toiminnan tavoitteet määrittävät suunnan. Tavoitteet on kuitenkin asetettava niin, että ne on mahdollista tavoittaa. Osallistavassa toiminnassa nämä tavoitteet tulisi asettaa yhdessä osallistujien kanssa siten, että valta ja vastuu on jaettua (vrt. Shier 2001).

Luova mediatoiminta (4) on osallistavan mediakasvatuksen ytimessä. Itse tekeminen ja luominen opettaa myös mediataitoja. Pienimäki & Kotilainen muistuttavat, että pelkkä mediataitojen opettaminen ei kuitenkaan ole riittävää, vaan opetukseen on hyvä tuoda mukaan esimerkiksi myös luovuutta kehittäviä menetelmiä. Työpajojemme tehtävissä korostettiin sisällöllisiä, teknisiä sekä yhteistoiminnallisia taitoja, jotka limittyivät toisiinsa ja olivat myös ylirajaisia.

Viides ja keskeisin nuorten osallistumista ja medialukutaitoa edistävä tekijä on Kotilaisen ja Pienimäen mukaan (5) autenttinen toimijuus. Julkinen mediaosallisuus näyttelyn muodossa antoi osallistujillemme myönteisen kokemuksen, joka antoi heille paitsi uskoa omiin kykyihinsä myös mahdollisuuksia ja halua tavoitella omia toiveitaan.

Tässä tutkimuksessa on kuljetettu osallisuutta ja mediakasvatusta eräänlaisessa vuorovaikutteisessa suhteessa keskenään. Johtopäätöksissä arvioitiin ensin projektimme toimintaa suhteessa osallisuusteorioihin ja sen jälkeen hahmoteltiin ylirajaista mediaosallisuuden eri elementtejä mediakasvatustähtäimeltä. Tutkimus tältä osin sekä tukee että täydentää Nuoret estradille: toimijaksi monilukutaidolla -tutkimushankkeessa tehtyjä muita tutkimuksia sekä hankkeen päätulosta, inklusiivisen mediakasvatuksen mallia. (Pienimäki & Kotilainen 2018a; Pienimäki & Kotilainen 2018b)

6.4. Jatkotutkimuksen paikkoja

Veronika Honkasalon mukaan yksintulleet turvapaikanhakijanuoret toivovat erityisesti yhteyksiä suomalaisiin nuoriin. (Honkasalo 2016) Yksi käytännön jatkotutkimus olisikin pohtia sitä, miten ystävyys-suhteita yli kulttuurirajojen voitaisiin rakentaa niin asumisyksiköissä kuin koulussa ja vapaa-ajalla. Tästä on käynnissä kokeiluja Anna-Kaisa Kuusisto-Arposen johtamassa TRUST-hankkeessa, mutta mediakasvatuksellisia tutkimus- ja kehittämisprojekteja tarvitaan myös lisää. Mielenkiintoista olisi miettiä esimerkiksi miten kiinnittymistä kotipaikkaan tai naapurustoon voisi edesauttaa osallistavin valokuvamenetelmin. Toisaalta käytännön tutkimustietoa osallisuudesta tarvittaisiin myös muiden kuin yksintulleiden turvapaikanhakijoiden osalta. Esimerkiksi naisten tai lasten osallisuuteen ja perheisiin perehtyminen olisi niinikään tarpeellinen jatkotutkimuksellinen näkökulma.

Teoreettisessa mielessä tässä tutkimuksessa on vasta päästy alkuun. Tässä tutkimuksessa hahmotellut ylirajaisen mediaosallisuuden elementit vaativat vielä teoreettista täsmentämistä ja jatkotutkimusta esimerkiksi nuorten ylirajaisesta mediakäytöstä. Lisäksi ylirajaisen mediaosallisuuden mahdollistamiseksi tulisi kehitellä myös muita osallistavia mediakasvatusmenetelmiä kuin valokuvaus. Kyseeseen voisivat tulla sosiaalisen median tai kännykän kautta tapahtuva (julkinen) osallistuminen. Toisaalta kiinnostava tutkimuksen aihe voisi olla, miten pelillisyydellä tai pelaamisella, jota kaikki tämänkin tutkimuksen osallistajat harrastivat, voisi tuottaa myös osallisuuden kokemuksia.

6 TUTKIMUKSEN ARVIOINTIA

6.1. Pohdintaa tutkimuksen luotettavuudesta

Tutkimuksen luotettavuutta arvioidaan usein validiteetin ja reliabiliteetin käsitteillä. Validiteetti tarkoittaa tutkimusmenetelmän ja -kohteen yhteensopivuutta, eli sitä miten valittu menetelmä sopii juuri sen ilmiön tutkimiseen, jota sillä on tarkoitus tutkia. Reliabiliteetti tarkoittaa toistettavuutta, eli sen avulla arvioidaan satunnaisvaihtelun vaikutusta tuloksiin. Toimintatutkimuksessa kumpikin käsite on ongelmallinen. Toimintatutkimuksessa on pitkälti kyse tulkinnoista, jotka rakentavat sosiaalista todellisuutta. Reliabiliteettia taas ei ole, koska toimintatutkimuksella nimenomaan pyritään muutoksiin. Hannu L.T. Heikkilä ja Leena Syrjälä ehdottavatkin toimintatutkimuksen arviointiin viittä periaatetta: historiallista jatkuvuutta, refleksiivisyyttä, dialektisuutta, toimivuutta ja havahduttavuutta. (Heikkilä & Syrjälä 2006, 149-160)

Historiallinen jatkuvuus (1) tarkoittaa toimintatutkimuksen sijoittumista tiettyyn historialliseen, poliittiseen ja ideologiseen yhteyteen. Tätä tutkimusta on nimenomaan peilattava siihen yhteiskunnalliseen tilanteeseen, jota syksyllä 2015 alkanut pakolaiskriisi heijastaa. Tutkimuksen ajankohta on sekä voimavara että sen haaste. Tutkimuksen alkaessa osallistujat olivat juuri saapuneet Suomeen. Heidän elämässään tapahtui paljon asioita ja muutoksia, joilla oli vaikutuksia myös itse työpajoihin. Turvapaikkaprosessin arvaamattomuus ja välitilaisuus näkyi myös tutkimuksessamme ja toi oman haasteensa prosessin hahmottamiseen ja arviointiin. Tutkijana oli tärkeää erottaa, mikä muutos johtuu juuri työpajoista ja mikä muuten turvapaikkaprosessiin liittyvistä seikoista.

Refleksiivisyys (2) tarkoittaa tutkijan ymmärrystä itsestään. Tässä tutkimuksessa on reflektoitu tutkijan roolia sekä tunteita. (ks. luku 4.2.7.) Kriittisesti orientoituneessa toimintatutkimuksessa tutkija ei voi etäännyttää itseään tutkimustilanteesta, vaan hän on

osa sitä. Siten reflektion dokumentoiminen on ollut erityisen tärkeää. Tätä dokumentointia tässä tutkimuksessa on toteutettu erityisesti tutkimuspäiväkirjan muodossa mutta myös muilla menetelmillä. Triangulaatiolla tarkoitetaan sitä, että samaa tutkittavaa ilmiötä lähestytään monelta eri suunnalta, useilla eri menetelmillä. Menetelmätriangulaatiosta puhutaan, kun yhdistetään erilaisia tutkimusmenetelmiä, kuten haastattelu ja havainnointi. Aineistotriangulaatiossa tietoa kerätään taas useilta henkilöiltä. (Huovinen & Rovio, 2006, 104; Hirsjärvi & Hurme 2011, 38-40, 189) Tässä tutkimuksessa aineistoa on kerätty monella eri tavalla, eli käytetty menetelmätriangulaatiota. Aineiston on moniääninen ja siten se täyttää myös aineistotriangulaation määritelmän. Kaikissa menetelmissä on toteutettu reflektion vaadetta. Aineistoa ja sen keruuta esitellään luvussa 3.3.

Dialektisuus (3) viittaa siihen, että tutkija ei rakenna raporttiaan monologiksi, vaan raportissa tuo esiin osallistujien äänet mahdollisimman autenttisina. Tämä niinikään tukee osallisuuden periaatetta. Tässä tutkimuksessa tulkintoja on täydennetty monipuolisella tutkimusaineistolla. Nuorten teemahaastatteluissa esiin nostamat asiat ovat toimineet tutkijan tekemien havaintojen vahvistuksena sekä täydentäneet niitä. Näitä on pyritty myös nostamaan esiin tulosten tueksi.

Toimivuusperiaatteen (4) näkökulmasta toimintatutkimusta voidaan arvioida sen käytännön vaikutusten kannalta. Tässä tutkimuksessa tämä korostuu erityisesti menetelmien arvioinnissa. Myös eettiset kysymykset ovat toimivuusperiaatteen kannalta tärkeitä. Eettisiä kysymyksiä tuli esiin koko tutkimusprosessin aikana. Näitä on tutkimuksessa pohdittu tutkimusmenetelmien (luku 3.4) sekä julkisen mediaosallisuuden (luku 4.2.5.) että tutkijan roolin (luku 4.2.7.) kannalta. Yksintulleita turvapaikanhakijoita koskevassa tutkimuksessa etiikan rooli korostuu tavallista enemmän, joten aihetta arvioidaan vielä seuraavassa alaluvussa.

Havahduttavuus (5) puolestaan liittyy tutkijan kykyyn elävöittää tutkimuksensa. Tätä on toteutettu tuloksissa erilaisen aineistoesimerkkien avulla.

Kun kyseessä on toimintatutkimus, siinä ei ole ristiriitaa, että tutkija on samanaikaisesti toimija joka pyrkii muuttamaan vallitsevia olosuhteita. Tätä voidaan pitää jopa kriittisesti orientoituneen toimintatutkimuksen velvoitteena (ks. luku 3.2.). Tutkimus lähestyy tässä mielessä myös aktivismia. Toimintatutkimus pitää sisältää vapautumiseen,

voimaantumiseen sekä osallistamiseen liittyviä tavoitteita, joita on syytä tarkastella kriittisesti. (Heikkinen 2006, 19–20) Tässä tutkimuksessa on pyritty tuomaan myös kriittistä näkökulmaa osallisuutta ja media(osallisuutta) koskeviin teorioihin.

Kaiken laadullisen tutkimuksen yleistettävyyden on aina jatkuvan pohdinnan alla. Eskolan ja Suorannan mielestä yleistettävyyden sijaan toimintatutkimuksen luotettavuutta pitäisi koetella tutkittavaan tai toimintaan päin. Toiminnan kehittäminen on tässä tapauksessa tutkimuksen luotettavuuden koetin. (Eskola & Suoranta 1999, 225) Tätä kehittämistä on pyritty tässä tutkimuksessa mahdollisimman hyvin kuvaamaan ja avaamaan.

Toisaalta tutkimuksen merkittävyyttä voidaan puolestaan perustella suhteessa niihin yhteiskunnallisiin jännitteisiin tai kysymyksiin, joihin ne liittyvät. (Alasuutari 2001, 249) Yksi tämän tutkimuksen keskeisistä johtopäätöksistä on, että osallisuutta pitäisi parantaa turvapaikkaprosessin aikana. Siten tutkimus tulee osallistuneeksi turvapaikkaprosessista Suomessa käytävään julkiseen keskusteluun. (Maasilta & Nikulainen 2018)

6.2. *Etiikka osana tutkimusprosessia*

Projekti alkoi vapaaehtoistyöstä. Tutkimusorientaatio tuli kuitenkin mukaan jo ennen työpajoja. Tästä huolimatta on perusteltua kysyä, mitä vaikutuksia vapaaehtoistyöorientaatiolla oli paitsi tutkijanrooliin sekä myös tutkimusetiikkaan.

Mervi Kaukko, Jennina Lahti & Esko Nummenmaa (2016) muistuttavat, että toiminnan yksintulleiden turvapaikanhakijoiden kanssa tulee lähteä turvapaikanhakijanuorten omista tarpeista, ei esimerkiksi tutkijan tutkimusintressistä. Tutkimuksen motivaatio ei kuitenkaan saa syntyä kokonaan tutkimusaiheen ulkopuolisista tekijöistä. Itse en tutkijana kokenut vapaaehtoistyön ja tutkimuksen välillä ristiriitaa. Lähtökohta mediakasvatusprojektissamme oli, että tutkimuksellisen edun lisäksi se hyödyttäisi myös osallistujia itseään ja vastaisi heidän tarpeisiinsa. Osallistujilta pyydettiin jatkuvasti palautetta toiminnasta sekä korostettiin yhteistoiminnallisuutta ja vuorovaikutteisuutta. Samalla toimintaa arvioitiin koko ajan yleisemmän osallisuuden tematiikan osalta sekä

sen osalta, miten suunnittelemamme tehtävät voisivat johtaa parhaaseen lopputulokseen. Osallistujat olivat myös selvillä kaksoisrooleistamme tutkija-toimijoina.

Hyvin harkittu vapaaehtoistyö-tutkimusyhteistyö on parhaimmillaan teorian ja käytännön hedelmällistä yhdistämistä. (Kaukko, Lahti ja Nummenmaa 2016) Olennaista on se, että tutkija ymmärtää, missä roolissa hän toimii. Eron tekemiseen on auttanut aika. Kenttätyön teimme keväällä 2016 ja tämän tutkimuksen varsinainen kirjoitustyö toteutui kaksi vuotta myöhemmin. Ajallinen etäisyys on auttanut astumaan pois vapaaehtoisroolista ja helpottanut tutkijakatseen kirkastumista.

Sekä vapaaehtoistyö että tutkimus vaativat eettistä harkintaa ja suunnittelua jo ennen toiminnan aloittamista. Vapaaehtoistyössä eettisiä pohdintoja edustivat keskustelut työpajojen toisten vetäjien kanssa (valokuvaaja Maria Santto ja Tampereen yliopiston maisteriopiskelija Aline Kalfayan). Lisäksi saimme keskusteluapua sekä koulutusta myös Pelastakaa Lapset ry:n edustajilta (ks. luku 3.4.). Tutkimuksen osalta kävin tutkimusetiikkaa koskevia keskusteluja Nuoret estradille -tutkimushankkeen ohjausryhmään kuuluneen Anna-Kaisa Kuusisto-Arposen kanssa sekä yhteisissä tutkimusseminaareissa sekä muissa tapaamisissa Nuoret estradille -tutkimushankkeen muiden tutkijoiden kanssa ja erityisesti hankkeen johtajan Sirkku Kotilaisen ja tutkijan Mari Pienimäen kanssa.

Helmikuussa 2016 osallistuin Lontoossa osallistavaan valokuvausta kehittäväan Photovoice-järjestön koulutukseen Lontoossa. Photovoice-järjestö on saanut alkunsa samankaltaisesta projektista yksintulleiden turvapaikanhakijoiden kanssa Lontoossa. Kurssin kouluttajana toiminut Liz Orton oli tuolloin työpajojen toinen vetäjä. Häneltä sain arvokkaita vinkkejä paitsi käytännön toteutukseen myös eettisiin pohdintoihin. Edellä mainituissa keskusteluissa ja Photovoice-koulutuksessa sain arvokkaita eväitä omaan eettiseen pohdintaani sekä oman roolini että toiminnan osalta. Sain myös ammatillista itseluottamusta osallistavan valokuvausprojektin toteuttamiseen. Projektimme vastasi sekä vapaaehtoistyön että tutkimustyön osalta sille asetetut eettiset vaateet. Tutkimuksen tekemistä sekä tavoitteita on pyritty avaamaan mahdollisimman hyvin tässä tutkimuksessa.

Toisin kuin moni muu Nuoret estradille -hankkeen osatutkimus, tämä tutkimus ei kuitenkaan täytä kanssatutkijuuden kriteereitä. Kanssatutkijuus edellyttää, että nuoret osallistuvat aktiivisesti koko tutkimuksen kaareen aina tutkimuskyselyn asettamisesta, aineiston analyysiin ja tutkimustulosten etsintään asti. (Cahill 2007, Honkanen, Poikolainen & Karlsson 2017) Tässä tutkimuksessa olosuhteet kanssatutkijuudelle eivät täyttyneet. Meillä ei ollut mahdollista tavata osallistujia ennen työpajojen alkamista. Vaikka kyseessä oli avoin toimintatutkimus, sen toteuttaminen edellytti tiettyä ennakkosuunnittelua. Esimerkiksi osallistava valokuva valikoitui menetelmäksi jo ennen osallistujien tapaamista. Kanssatutkijuuden saavuttaminen olisi myös vaatinut huomattavasti vakiintuneempia olosuhteita kuin mikä turvapaikkaprosessissa on mahdollista. Projektin oli itsessään jo niin laaja, että se vaati opinnäytetyössä rajaamista tiettyihin näkökulmiin, mitkä tässä tutkimuksessa olivat paitsi menetelmällisiä myös ylirajaisen mediaosallisuuden hahmottamiseen liittyviä. Kanssatutkijuus olisi osallisuuden kannalta kuitenkin relevantti jatkotutkimuksen aihe myös yksintulleiden turvapaikanhakijoiden kohdalla.

Osallistava toimintatutkimus erityisesti nuorten kanssa vaatii pitkäkestoisuutta. (vrt. Puska 2016) Tutkimuksen pitää rakentua luottamukselle, ja luottamuksen syntymiseen tarvitaan aikaa, uskallusta heittäytyä myös tunnetasolla mukaan sekä nuorisolähtöistä toimintaa. Kuten Mervi Kaukko, Jennina Lahti ja Esko Nummenmaa (2016) toteavat, tämä on lapsi- tai nuorisolähtöisyyden varmistamisen edellytys. Myös nuoret itse nostivat pitkäkestoisuuden ja säännönmukaisuuden merkityksen esiin haastatelluissaan (ks. luku 4.2.7.). Tukiasuntolassa kävi muitakin vapaaehtoisia, mutta he tulivat ja menivät, me palasimme joka lauantai koko kevään ajan. Se sai osallistajat luottamaan meihin.

Anna-Kaisa Kuusisto-Arponen (2015) on artikkelissaan kuvannut, miten tutkimuksesta irtautuminen on osa tutkimusetiikkaa ja prosessia. Hän kuvaa, miten hänen oman tutkimuksensa nuoret loivat jopa ystävyysuhteen tutkijaan ja muutamat nuoret pyysivät, että hän palaisi heidän luokseen vielä tutkimuksen päätyttyäkin. Kuusisto-Arponen mukaan tutkimuksen päättymiseen onkin siksi erikseen varattava erikseen oma aikansa. Hän käytti muun muassa valokuvausta irtautumismenetelmänä (Kuusisto-Arponen 2015, 88) Tutkimuksessamme tätä irtautumisen dilemmaa ei tullut, sillä näyttely oli luonteva tapa päättää myös tutkimuksen käytännön osuus. Näyttelyn yhteydessä järjestimme avajaiset, jonne osallistajat saivat kutsua itselleen tärkeitä henkilöitä ja jokaiselle jaettiin

todistus työpajoihin osallistumisesta, jota he saattoivat käyttää kesätöitä tai opiskelupaikkoja hakiessa. Tällainen seremoniallinen toimi oli selkeä ja eettisesti kestävä tapa lopettaa tutkimus.

Alaikäisten yksintulleiden kanssa työskenneltäessä on Kuusisto-Arponen mukaan erotettava virallinen ja eletty etiikka. (Kuusisto-Arponen 2015, 85) Se, missä rajat kulloinkin kulkevat, riippuu tutkimuksesta ja osallistujista. Siksi niitä on pohdittava kussakin tapauksessa erikseen.

LÄHTEET

Alanko, Salli, Marttinen, Irma & Mustonen, Henna (toim.) (2011): Lapsen etu ensin: Yksitulleet alaikäiset turvapaikanhakijat Suomessa. Helsinki, Yhteiset lapsemme Ry.

Alasuutari, Pertti (2001): Johdatus yhteiskuntatutkimukseen. Helsinki: Gaudeamus.

Alitolppa-Niitamo, Anne (2004): The Icebreakers: Somali-speaking youth in metropolitan Helsinki with a focus on the context of formal education. Helsinki: Väestöliitto.

Arnstein, Sherry (1969): 'A Ladder Of Citizen Participation. *Journal of the American Planning Association*, 35: 4, 216–224.

Björklund, Krister (2015): *Unaccompanied refugee minors in Finland – Challenges and good practices in a Nordic context*. Siirtolaisuusinstituutti. Turku.

Bogdewic, Stephen P. (1992): Participant Observation. Teoksessa Crabtree, Benjamin F. & Miller, William L.: *Doing Qualitative Research*. London: Sage

Buckingham, David (2009): Creative visual methods in media research: possibilities, problems and proposals. *Media, Culture and Society* 31(4), 633-652.

Buckingham, David (2003): *Media Education; Literacy, Learning and Contemporary culture*. Polity Press.

Burris, Mary-Ann & Wang, Caroline (1997): Photovoice: Concept, Methodology and use of Participatory Needs Assessment. *Health Education & Behavior* 24(3), 369-387.

Cahill, Caitlin (2007): Doing Research with Young People: Participatory Research and the Rituals of Collective Work. *Children's Geographies* 3(5), 297–312.

Carpentier, Nico (2011): *Media and Participation. A site of ideological-democratic struggle*. Bristol & Chicago: Intellect.

Catalani Caricia, Minkler Meredith: (2010): Photovoice: a review of the literature in health and public health. *Health Education & Behavior* 2010, 37 (3), 424–452.

Cresswell, John W. (2014): *Research Design: Quantitative, Qualitative and Mixed Methods Approaches*. Los Angeles: Sage Publications.

Cutcliffe, John R. & Ramcharan, Paul (2002): Leveling the Playing Field? Exploring the Merits of the Ethics-as-Process Approach for Judging Qualitative Research Proposals. *Qualitative Health Research* 12, 1000–1010.

Eskola, Jari & Suoranta, Juha (1999): *Johdatus laadullisen tutkimukseen*. Tampere: Vastapaino.

Fairey, Tiffany (2012): *Whose Pictures Are These? Re-framing the Promise of Participatory Photography*. Goldsmiths, University of London.

Frau-Meigs, Divina (2012): Transliteracy as The New Research Horizon for Media and Information Literacy. *Media Studies* 3(6), 14–27.

Frau-Meigs, Divina (2013): Transliteracy. Sense-making mechanisms for establishing e-presence. Teoksessa Carlsson, Ulla & Culver, Sherri Hope (toim.): *Media and information literacy and intercultural dialogue*. MILID Yearbook 2013. Gothenburg: Nordicom, 175–189.

Freire, Paolo (2005): *Sorrettujen pedagogiikka*. Vastapaino: Tampere.

Freire, Paolo (1994): *Pedagogy of hope: Reliving pedagogy of the oppressed*. New York, Continuum.

Gallagher, Michael (2008): 'Foucault, power and participation'. *International Journal of Children's Rights* 16, 395–406.

Greene, Sheila. & Hill, Malcolm (2009): Researching children's experience. methods and methodological issues. Teoksessa: Greene, Sheila & Hogan, Diane (toim.) Researching Children's Experience. Methods and Approaches. Lontoo: Sage, 1–21.

Griffits, Melanie, Rogers, Ali & Anderson, Bridget (2013): Migration, time and temporalities. *COMPAS Research Resources Paper*, 28–41.

Grönfors, Martti (2010): Havaintojen teko aineiston keräysmenetelmänä. Teoksessa Aaltola, Juhani & Valli, Raine (toim.): Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1. Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle. Jyväskylä: PS-kustannus, 154–170.

Halkola, Ulla, Lauri Mannermaa, Tarja Koffert ja Leena Koulu (toim.) Valokuvan terapeuttinen voima. Helsinki: Duodecim.

Hart, Roger (1992): Children's Participation: From Tokenism to Citizenship. *Innocenti Essays* (4), 1–39.

Hart, Roger (2008): Stepping back from "the ladder": Reflections on a model of participatory work with children. Teoksessa Reid, Aalan, Jensen, Bjarne Bruun, Nikel, Jutta & Simovska, Venka (toim.): Participation and Learning: Perspectives on education and the environment, health and sustainability. Netherlands: Springer, 19–31.

Heikkinen, Hannu L.T.; Häkkinen, Päivi & Kontinen, Tiina (2006): Toiminnan tutkimuksen suuntaukset. Teoksessa Heikkinen, Hannu L.T.; Rovio, Esa & Syrjälä, Leena (toim.): Toiminnasta tietoon. Toimintatutkimuksen menetelmät ja lähestymistavat. Helsinki: Kansanvalistusseura, 39–76.

Heikkinen, Hannu L. T. (2006): Toimintatutkimuksen lähtökohdat. Teoksessa Heikkinen, Hannu L.T.; Rovio, Esa & Syrjälä, Leena (toim.): Toiminnasta tietoon. Toimintatutkimuksen menetelmät ja lähestymistavat. Helsinki: Kansanvalistusseura, 16–38.

Heikkinen, Hannu L. T. (2010): Toimintatutkimus – toiminnan ja ajattelun taitoa. Teoksessa Aaltola, Juhani & Valli, Raine (toim.): Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1. Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle. Jyväskylä: PS-kustannus, 214–229.

Heikkinen, Hannu L.T.; Rovio, Esa & Kiilakoski, Tomi (2006): Toimintatutkimus prosessina. Teoksessa Heikkinen, Hannu L.T.; Rovio, Esa & Syrjälä, Leena (toim.): Toiminnasta tietoon. Toimintatutkimuksen menetelmät ja lähestymistavat. Helsinki: Kansanvalistusseura, 78–93.

Heikkinen, Hannu L.T. & Syrjälä, Leena (2006): Tutkimuksen arviointi. Teoksessa Heikkinen, Hannu L.T., Rovio, Esa, & Syrjälä, Leena: Toiminnasta tietoon. Toimintatutkimuksen menetelmät ja lähestymistavat. Helsinki: Kansanvalistusseura, 144–162.

Heino, Heli (2014): *Kohti innostavaa mediakasvatusta nuorisotyössä*. Mediakasvatuksen pro gradu - tutkielma. Tampereen yliopisto.

Herkman, Juha (2007): Kriittinen mediakasvatus. Vastapaino: Tampere.

Herz, Marcus & Lalander, Philip (2017): Being alone or becoming lonely? The complexity of portraying ‘unaccompanied children’ as being alone in Sweden. *Journal of Youth Studies*, 20:8, 1062–1076.

Hirsjärvi, Sirkka. & Hurme, Helena (2011): Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki: Gaudeamus Oy.

Hoerder, Dijk (2012): Transnational – Transregional – Translocal: Transcultural. Teoksessa Vargas-Silva, Carlos (toim.): Handbook of Research Methods in Migration. Cheltenham: Edward Elgar, 69-91.

Hongisto, Salla (2015): *Osallistava valokuvaus nuorten yhteiskunnallisen vaikuttamisen edistäjänä*. Tiedotusopin pro gradu -tutkielma. Tampereen yliopisto.

Honkanen, Kati, Poikolainen, Jaana & Karlsson, Liisa (2017): Children and young people as co-researchers – researching subjective well-being in residential area with visual and verbal methods, *Children's Geographies*, 16:2, 184-195.

Honkasalo, Veronika (2016): Osallisuus vaatii toteutuakseen turvaa, aitoa kuuntelemista, ystävyyssverkostoja ja tietoa. Nuorisotutkimusverkosto / Nuorisotutkimusseura, Näkökulma 28. <https://www.nuorisotutkimusseura.fi/nakokulma28> Julkaistu 27.10.2016. Viitattu 6.2.2018.

Honwana, Alcinda (2014a): Waithood, Restricted Futures and Youth Protests in Africa. *Symposium on Youth Research and Development* (Vol. 10).

Honwana, Alcinda, (2014b). Waithood: Youth transitions and social change. Teoksessa Development and equity: An interdisciplinary exploration by ten scholars from Africa, Asia and Latin America, 28–40.

Hugman, Richard, Pittaway, Eileen, Bartolomei, Linda (2011): When 'Do No Harm' is Not Enough: The Ethics of Research with Refugees and Other Vulnerable Groups. *British Journal of Social Work* (2011) 41, 1271–1287.

Huovinen, Terhi & Rovio, Esa (2006): Toimintatutkija kentällä. Teoksessa Heikkinen, Hannu L.T.; Rovio, Esa & Syrjälä, Leena (toim.): Toiminnasta tietoon. Toimintatutkimuksen menetelmät ja lähestymistavat. Helsinki: Kansanvalistusseura, 94–113.

Jenkins, Henry, Purushotma, Ravi, Weigel, Margaret, Clinton, Katie & Robison, Alice (2009): Confronting the Challenges of Participatory Culture: Media Education for the 21st Century. MacArthur Foundation.

Kaukko, Mervi (2015): Participation in and Beyond Liminalities: Action Research with Unaccompanied Asylum-seeking Girls. Oulun yliopisto, Kasvatustieteiden tiedekunta.

Kaukko, Mervi, Dunwoodie, Karen & Riggs, Elisha (2017): Rethinking the Ethical and Methodological Dimensions of Research with Refugee Children. *ZEP: Zeitschrift für Internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik*, 40(1), 16–21.

Kaukko, Mervi, Lahti, Jennina & Nummenmaa, Esko (2016): Opiskelijoiden ja turvapaikanhakijoiden yhteistyö yliopiston kolmanteen tehtävään vastaamisena. Nuorisotutkimusverkosto / Nuorisotutkimusseura, Näkökulma 41. <https://www.nuorisotutkimusseura.fi/nakokulma41> Julkaistu 22.12.2016. Viitattu 6.2.2018

Kaukko, Mervi & Wernersjö, Ulrika (2016): Belonging and participation in liminality: Unaccompanied children in Finland and Sweden. *Childhood*, 24(1), 1–14.

Kiilakoski, Tomi (2007): Johdanto: Lapset ja nuoret kuntalaisina. Teoksessa: Gretschel, Anu & Kiilakoski, Tomi (toim.): Lasten ja nuorten kunta. Helsinki: Nuorisotutkimusverkosto/Nuorisotutkimusseura, julkaisu 77, 8–25.

Kiuru, Inka (2016): ”Hyvin otettu kuva voi kertoa tarinan” Osallistava valokuvaus monikulttuurisessa nuorisotyössä. Mediakasvatuksen pro gradu - tutkielma. Tampereen yliopisto.

Kivikuru, Ullamaija, Maasilta, Mari & Nikunen, Kaarina (2018): Johdanto. Teoksessa Maasilta, Mari & Nikunen, Kaarina: Pakolaisuus, tunteet ja media. Tampere: Vastapaino.

Korkiamäki, Riikka (2013): Kaveria ei jätetä! Sosiaalinen pääoma nuorten vertaissuhteissa. Nuorisotutkimusverkosto / Nuorisotutkimusseuran julkaisu 137.

Kotilainen, Sirkku & Pathak-Shelat, Manisha (2015): Media and Information Literacies and the Well-being of Young People. Comparative perspectives. Teoksessa Kotilainen, Sirkku & Kupiainen, Reijo (toim.) Reflections on Media Education Futures. Gothenburg: Nordicom, 14, 147–159.

Kotilainen, Sirkku & Rantala, Leena (2008): Nuorten kansalaisidentiteetit ja mediakasvatus. Nuorisotutkimusverkosto / Nuorisotutkimusseura, julkaisu 89.

Kotilainen, Sirkku & Suoninen, Annikka (2013): Youth Media Participation: Global Perspectives. *Communication Management Quarterly CMQ* 8(29), 37–60.

Kotilainen, Sirkku, Suoninen, Annikka, Hirsjärvi, Irma & Kolomainen, Sara (2010): Youngsters' Expressions of Responsible Citizenship through Media Diaries. Teoksessa Bucht, Catharina, Carlsson, Ulla & von Feilitzen, Cecilia (toim.): *New Questions, New insights, New Approaches. Contributions to the Research Forum at the World Summit on Media For Children and Youth 2010*. Gothenburg: Nordicom, 213–225.

Kumpulainen, Kristiina, Mikkola, Anna & Salmi, Saara (2015): Osallistava visuaalinen tutkimus ja lapsen äänen tavoittaminen. Teoksessa Mustola, Marleena, Kärjä, Antti-Ville, Böök Marja Leena & Mykkänen, Johanna: *Visuaaliset menetelmät lapsuuden- ja nuorisotutkimuksessa*. Helsinki: Nuorisotutkimusverkosto / Nuorisotutkimusseura, julkaisuja 170, 136–147.

Kupainen, Reijo (2013): Diginatiivit ja käyttäjälähtöinen kulttuuri. *Wider Screen* 1/2013. <http://widerscreen.fi/numerot/2013-1/diginatiivit/> Julkaistu 16.4. 2013. Viitattu 19.2.2018.

Kupiainen, Reijo (2016): Monilukutaidon pedagogiikka ja sosiaalinen diversiteetti. Teoksessa Kaisa Leino, Kaisa & Kallionpää, Outi (toim.): *Monilukutaitoa digiaikaan – lukemisen ja kirjoittamisen uudet haasteet ja mahdollisuudet*. Helsinki: Äidinkielen opettajain liitto, 23–30.

Kupiainen, Reijo, Kulju, Pirjo ja Marita Mäkinen, Marita (2015): Mitä on monilukutaito? Teoksessa Kaartinen, Tapani (toim.): *Monilukutaito kaikki kaikessa*. Tampereen yliopiston normaalikoulu. 13–24.

Kupiainen, Reijo & Sintonen, Sara (2009): *Medialukutaidot, osallisuus, mediakasvatus*. Palmenia: Helsinki.

Kupiainen, Reijo & Sintonen, Sara (2010): Media Literacy as a Focal Practice. Teoksessa Kotilainen, Sirkku & Arnolds-Granlund, Sol-Britt: *Media Literacy Education. Nordic Perspectives*. Gothenburg: Nordicom, 57–59.

Kuusisto-Arponen, Anna-Kaisa (2015): Ajatuksia myötätunnosta ja kivusta. Helsinki : Suomen maantieteellinen seura. *Terra* 127(2015): 2, 83–89.

Kuusisto-Arponen, Anna-Kaisa (2016): tulleiden nuorten kohtaaminen ja sosiaalinen tuki arjessa. Nuorisotutkimusverkosto / Nuorisotutkimusseura, Näkökulma 33. <https://www.nuorisotutkimusseura.fi/nakokulma33> Julkaistu 18.11.2016. Viitattu 22.3.2018.

Laisaari, Hanna & Rummakko Sanna (2016): Ensisijaisesti lapsia? Nuorisotutkimusverkosto / Nuorisotutkimusseura, Näkökulma 38. <https://www.nuorisotutkimusseura.fi/nakokulma38> Julkaistu 22.12.2016. Viitattu 6.2.2018.

Lapsiasiainvaltuutettu (2010): Lapsiasianeuvottelukunnan kannanotto yksin maahan tulevien turvapaikanhakijalasten vastaanoton kehittämisestä. <http://lapsiasia.fi/tata-mielta/aloitteet/aloitteet-2009-2005/lapsiasianeuvottelukunnan-kannanotto-yksin-maahan-tulevien-turvapaikanhakijalasten-vastaanoton-kehittamisesta> Julkaistu 11.3. 2010. Viitattu 6.2.2018.

Livingstone, Sonja, Haddon, Leslie, Görzig, Anke & Ólafsson, Kjartan (2012): EU Kids Online. Final Report. <http://eprints.lse.ac.uk/45490> Julkaistu 21.8.2012. Viitattu 21.2. 2018.

Luukka, Minna-Riitta (2013): Opetussuunnitelmat uudistuvat: tekstien lukijasta ja kirjoittajasta monilukutaituriksi. Helsinki: Kielikoulutuspolitiikan verkosto. <https://www.kieliverkosto.fi/fi/article/opetussuunnitelmat-uudistuvat-tekstien-lukijasta-ja-kirjoittajasta-monilukutaituriksi> Julkaistu 10.12. 2013. Viitattu 14.2.2018.

Lähtenmäki, Minna (2016): Alaikäisten turvapaikanhakijoiden mielenterveyden haasteet. Nuorisotutkimusverkosto / Nuorisotutkimusseura, Näkökulma 35. <https://www.nuorisotutkimusseura.fi/nakokulma35> Julkaistu 9.12.2016. Viitattu 23.2.2018.

Lähteenmäki, Minna (2012): *Lapsi turvapaikanhakijana: Etnografisia näkökulmia vastaanottokeskuksen ja koulun arjesta*. Helsingin yliopisto, Käyttätymistieteellinen tiedekunta.

Maahanmuuttovirasto (2016): Poiminnat yksintulleita turvapaikanhakijoita koskevista tilastoista 2015–2016. Tutkijan hallussa.

Maasilta, Mari, af Heurlin, Heidi & Simola, Anna (2008): *Maahanmuuttaja mediankäyttäjänä*. Tampereen yliopisto: Tiedotusopin laitos.

Maasilta, Mari & Nikunen, Kaarina: *Pakolaisuus, tunteet ja media*. Tampere: Vastapaino.

Malone, Karen & Hartung, Catherine (2010) Challenges of participatory practice with children. Teoksessa Percy-Smith, Barry & Thomas Nigel (toim.): *Handbook of Children and Young People's Participation. Perspectives from Theory and Practice*. London: Routledge, 24–39.

Mason, Jason & Bolzan, Natalie (2010): Questioning understandings of children's participation: applying a cross-cultural lens. Teoksessa Percy-Smith, Barry & Thomas Nigel (toim.): *Handbook of Children and Young People's Participation. Perspectives from Theory and Practice*. London: Routledge, 125–133.

Mustola, Marleena, Kärjä, Antti-Ville, Böök Marja Leena & Mykkänen, Johanna (2015): *Visuaaliset menetelmät lapsuuden- ja nuorisotutkimuksessa*. Helsinki: Nuorisotutkimusverkosto / Nuorisotutkimusseura, julkaisuja 170, 11–23.

Myllynen, Milka (2016) #Nuoretstradille #kuuleksmua? Mediajulkisuus ja monikulttuurisen nuoren identiteetti. Mediakasvatuksen pro gradu-tutkielma. Tampereen yliopisto.

Nikunen, Kaarina & Pantti, Mervi (2018): *Tapaus Klu klux Klan: affektiivinen julkisuus, moraaliset tunteet ja tahmaiset kuvat*. Teoksessa Maasilta, Mari & Nikunen, Kaarina: *Pakolaisuus, tunteet ja media*. Tampere: Vastapaino.

Onodera, Henri (2016): Odottamisen monimuotoisuus nuorten turvapaikan hakijoiden arjessa. Nuorisotutkimusverkosto / Nuorisotutkimusseura, Näkökulma 42. <https://www.nuorisotutkimusseura.fi/nakokulma42> Julkaistu 22.12.2016. Viitattu 6.2.2018

O'Reilly, Zoe (2013): Imagining Experience: Working with Asylum Seekers in Ireland Through Participatory Photography. *Irish Journal of Anthropology*, 16(1), 37–46.

Pakolaisneuvonta (2014a): Yksintulleet lapset turvapaikkamenettelyssä: Haasteet. http://www.pakolaisneuvonta.fi/index_html?lid=136& Julkaistu 24.07.2014. Viitattu 6.2.2018

Pakolaisneuvonta (2014b): Alaikäisen turvapaikkamenettely. http://www.pakolaisneuvonta.fi/index_html?lid=134&lang=suo Julkaistu 24.07.2014. Viitattu 6.2.2018

Pathak-Shelat, Manisha (2013): Media Literacy and well being of young people: Theories, Methods and Policies in Global Perspective. Berlin: Springer.

Photovoice: *Training material*. Lontoo: Course 24.-26.2.2016. Julkaisematon.

Percy-Smith, Barry & Thomas Nigel (2010): Handbook of Children and Young People's Participation. Perspectives from Theory and Practice. London: Routledge.

Pienimäki, Mari & Kotilainen, Sirkku (2015): Transcultural Perspectives Needed in Media Education. School Education Gateway. <https://www.schooleducationgateway.eu/en/pub/viewpoints/experts/transcultural-perspectives-nee.htm> Julkaistu 10.01.2017. Viitattu 14.2.2018

Pienimäki, Mari & Kotilainen, Sirkku (2018a): Inklusiivista mediakasvatusta nuorisotyön ja koulujen tueksi. Mediakasvatus. Tampereen yliopiston viestintätieteiden tiedekunnan mediakasvatusblogi. <https://blogs.uta.fi/mediakasvatus/2018/01/30/inklusiivista-mediakasvatusta> Julkaistu 30.1.2018. Viitattu 20.3.2018.

Pienimäki, Mari & Kotilainen, Sirkku (2018b): Media Education for the Inclusion of Vulnerable Youth. Julkaisuprosessissa.

Pienimäki, Mari & Kotilainen, Sirkku (2018c): "Youth Participation in Research on Multiliteracies: Ethical Perspectives". *Media Education Research Journal MERJ*, 8:1.

Pienimäki, Mari & Kotilainen, Sirkku (2015): *Syrjästä framille – Mediapedagogisia malleja nuoruuden taitekohtiin -tutkimussuunnitelma*. Julkaisematon loppuraportti.

Pienimäki, Mari (2013): Valokuvien kriittinen tulkitsemisen medialukutaitona ja lajityypittely sen kehittäjänä. Jyväskylä: Jyväskylän yliopiston julkaisuja.

Pink, Sarah (2007): *Doing Visual Ethnography*. London: Sage Publications.

Puska, Maija (2016): Luova kirjoittaminen ja mediakasvatus. Tarkastelussa työttömien nuorten mediasuhteet ja kirjoittaminen. Mediakasvatuksen pro gradu - tutkielma. Tampereen yliopisto.

Pyry, Noora (2012): Nuorten osallisuus tutkimuksessa: Menetelmällisiä kysymyksiä ja vastausyrittäjiä. *Nuorisotutkimus* 30(1), 35–53.

Pyry, Noora (2015): Hanging out with young people, urban spaces and ideas. Openings to dwelling, participation and thinking. Helsingin yliopisto: Käyttäytymistieteellinen tiedekunta.

Samuel Raunio & Pirita Juppi (2012): Mediasta, maahanmuuttajille. Mediakasvatuksen integroiminen aikuisten maahanmuuttajien kotoutumiskoulutukseen. Open Zone – Avoimen oppimisen ja aktiivisen kansalaisuuden lähikirjastovyöhyke 2008–2011. Turku: Turun ammattikorkeakoulun oppimateriaaleja 70.

Rotter, Rebecca (2016): Waiting in the asylum determination process: Just an empty interlude? *Time & Society* 2016:25(1), 80–101.

Savolainen, Miina (2009) Voimauttava valokuva. Teoksessa: Halkola, Ulla, Lauri Mannermaa, Tarja Koffert ja Leena Koulu (toim.): Valokuvan terapeuttilinen voima. Helsinki: Duodecim, 210 – 227.

Shier, Harry (2001): Pathways to participation: Openings, opportunities and obligations. *Children & Society* 15(2), 107–117.

Thomas, Nigel (2002): Children, family and the state. Decision-making and child participation. Bristol: St Martin's Press.

Thurlow, Crispin (2001): I don't have one – it's just normal." Young teenagers' ideas about 'culture': Critical transcultural communication awareness and the exoticisation of Self. University of Cardiff.

Thomson, Pat (2008): Children and Young People: Voices in Visual Research. Teoksessa Thomson, Pat (toim.): Doing Visual Research with Children and Young People. London: Routledge, 1–20.

Vilkka, Hanna (2006): Tutki ja havainnoi. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.

LIITTEET

Liite 1: Työpajojen kuvaus ja sisällöt

T= tekniikkaan orientoivat tehtävät, S= sisältöön orientoivat tehtävät, Y= yhteistoiminnalliset tehtävät

PVM/ opetus- kerta	Työpajan teema	Harjoitusten kuvaus	Itsenäinen työskentely/muuta	Reflektio
19.12.2016 Pilotti	Orientaatio (S+Y) Tekniikkaharjoitus/ Kuvan rajaaminen (T)	1. Jokainen valitsee itselleen mieluisen kuvan pöydältä. Tämän jälkeen kukin näyttää valitsemansa valokuvan muille ja kertoo miksi valitsi juuri ko. kuvan. 2. Jokainen pari tarkastelee nyt uudelleen valitsemiaan kuvia rajaamalla kuvat uudelleen mustalla pahvilla. Kiinnittää huomiota seuraaviin: Miten rajaus muuttaa kuvaa? Mihin nyt huomio kiinnittyy? 3. Askarrellaan pahvista luuppi ja tarkastellaan maailmaa sen avulla, mitä näkyy?	Välitehtävä ryhmittäin kertakäyttökameroilla	Haasteena iso ryhmä, ryhmäytyminen, eivät vielä tunteneet toisiaan. Luuppiharjoitus oli toimiva toiminnallinen tekniikkaharjoitus.
9.1. 2016 opetus- kerta 1	Väri (S+Y)	Osallistujat jaetaan ryhmiin ja jokaiselle ryhmälle arvotaan värikortti. Tehtävänä on ottaa valokuva, jossa esiintyy jokin asia, esine, ihminen, ilmiö, jossa näkyy kyseinen väri.		Harjoitus onnistui hyvin. Olosuhteet vähän haastavat (kylmä talvipäivä), kun kuvaukset tehtiin ulkona. Itse harjoitus toimi hyvin
16.1.2016 opetus- kerta 2	Etäisyydet (T+Y)	Osallistujat jaetaan kolmen hengen ryhmiin. Ryhmä ottavat yhden erikoislähikuvan, yhden puolilähikuvan ja yhden kokokuvan toisistaan siten, että jokainen ottaa ainakin yhden kuvan.		Tekniikan opettelussa mentiin syvemmälle. Selvästi kiinnostava
23.1.2016 opetus- kerta 3	Museovierailu (S)	Tutustutaan pareittain näyttelyn teoksiin ja valitaan ainakin yksi itseä kiinnostava teos, josta kerrotaan muille.	Valitaan joukosta kuvaajat, jotka dokumentoivat museomatkan.	Ensimmäinen kerta monille. Itse harjoitus ei onnistunut ihan niin kuin suunniteltu, mutta vierailu oli

				käänteentekevä. Iso asia oli, että he näkivät miten Euroopassakin on ollut sotia tai köyhyyttä.
31.1.2016 opetus- kerta 4	Narratiivi (S+Y)	Tehdään museovierailun kuvista tarinoita. Valitaan 5-6 (enintään 10 kuvaa), jotka laitetaan tarinalliseen järjestykseen ja rakennetaan kuvallinen tarina.		Tämä jouduttiin improvisoimaan nopeasti, sillä vieraileva kouluttaja peruuntui. Ei ihan ymmärretty tarinan käsitettä. Vain kaksi ryhmää lähti improvisoimaan kuvista fiktiivistä tarinaa.
6.2.2016 opetus- kerta 5	Visuaaliset metaforat ja symbolit (S+Y)	Orientaatio: Pohditaan yhdessä visuaalisia symboleita ja merkityksiä kuviissa Kuvaustehtävä: Jakaannutaan pareiksi. Kumpikin ottaa vähintään yhden kuvan toisen käsistä, joilla tämä ilmaisee jotain.	Itsenäinen valokuvaustehtävä: Kukin ottaa kuvia viikon ajan kuvia omasta arjesta. Mikä on erikoista ja uutta Suomessa?	Tämä oli seivästi vaikea aihe kaikille ja liian abstrakti. Visuaalisen symbolin ajatus ei ihan auennut. Kuvaustehtävissä myös rajaukset
13.2.2016 opetus- kerta 6	Potretit (S+T+Y)	Jakaannutaan pareittain. Jokainen ottaa paristaan potretin, asettaa tämän asentoon johon haluaa ja ohjeistaa valon ja varjon käyttöön.		Selvästi innostuivat kun saivat kokeilla isoa kameraa ja reflektoria. Potretteja olisi voinut ottaa parillakin kerralla.
5.3.2016 opetus- kerta 7	Abstraktin ilmaisu, tunteet (S+Y)	Kuvan tulkinta vs. Kuvan sisältö: Valitaan yksi kuva, josta jokainen sanoo yhden näkemänsä faktan: Mitä kuvassa on? Mitä tiedämme varmuudella? Tämän jälkeen jokainen kertoo asian, minkä pääättelee kuvan perusteella. Valokuvadialogi: Jokainen ryhmästä valitsee pöydältä kaksi kuvaa, toinen joka edustaa toivoa, toinen pelkoa. Perustellaan valinnat. Aarrejahti: 1. Kuva, jossa on jokin kuvio 2. Kuva jostain yksityiskohdasta, jota muut eivät mielestäsi huomaa 3. Kuva, joka ilmentää mielestäsi jotain tunnetilaa.	Osallistujat nimeävät erilaisia tunteita: Ilo, häpeä, pelko jne. Tunteet kirjoitetaan lapulla ja jokainen poimii yhden lapun ja kuvaa työpajojen välillä tällä teemalla.	Työpaja onnistui ihan hyvin, mutta välitehtävät jäi monilta tekemättä. Tunteet ymmärretään hyvin konkreettiseksi eli symbolinen taso jäi käsittelemättä
13.3.2016 opetus- kerta 8	Editointi (S+Y)	Levitetään osallistujien ottamat kuvat kaikkien nähtäville. Jokaiselle annetaan eri värinen tussi, jolla merkitsevät kuvat, jotka	Vapaata kuvausta työpajojen välissä	Tämä olisi pitänyt tehdä jo aiemmin. Esimerkiksi edellisten työpajojen jälkeen .Nyt kuvia kertynyt

		<p>puhuttelevat heitä. Valitut kuvat erotellaan ei valituista. Tämän jälkeen ryhmä jaetaan kahtia. Toinen ryhmä kerää kuvat, joissa on henkilöitä. Toinen ryhmä valitsee kuvat, joissa on luontoa. Tämän jälkeen kumpikin ryhmä valitsee temaattisista kuvista mielestään parhaat ja asettaa ne järjestykseen.</p>		aika paljon.
19.3. 2016 opetus- kerta 9	Valokuvakävely (S+T+Y)	<p>Lähdetään yhdessä kävelylle kameroiden kanssa ja matkan varrella annetaan erilaisia tehtäviä, joista kuten aiemmin työpajoissa tehtyjä tehtäviä:</p> <p>Esim.</p> <ul style="list-style-type: none"> - ota kuva ihmisestä - jostain sinisestä - jostain, joka on vinossa - varjoselfie 	<p>Päätetään yhdessä valokuvausretkestä, kohteesta ja ajankohdasta. Välitehtävänä kuvata afganistanilaista uudenvuoden viettoa.</p>	<p>Osallistui vain kolme poikaa, mutta innokkaimpia. Tulkin sairastuttua jouduttiin improvisoimaan tehtävien kanssa. Toimi yllättävän hyvin.</p>
2.4.2016 opetus- kerta 10	Valokuvaretki Leppävaaraan (S+T+Y)	Kuvataan Leppävaarassa pidetyt markkinat		<p>Onnistui hyvin. Ehkä olisi voinut painottaa dokumentoivampaa otetta.</p>
7.5.2016 opetus- kerta 11	Editointi I (S+Y)	<p>Levitetään osallistujien ottamat kuvat kaikkien nähtäville. Jokaiselle annetaan eri värinen tussi, jolla merkitsevät kuvat, jotka puhuttelevat heitä. Valitut kuvat erotellaan ei valituista.</p>	Vapaata kuvausta työpajojen välissä	<p>Siirryttiin harjoituksista tekemään enemmän näyttelyä, mukaan valikoitua seitsemän aktiivisinta</p>
14.5.2016 opetus- kerta 12	Editointi II (S+Y)	<p>Edelliskerralla valitut kuvat käydään läpi nyt yhdessä teemoittain ryhmitellen: sisä- ja ulkokuvat. Esineet ja ihmiset jne. Mikäli joukossa on samasta tilanteesta useita kuvia, valitaan mikä niistä paras.</p>	Vapaata kuvausta työpajojen välissä	<p>Jatkettiin valokuvien työstämistä. Pojat kokivat työn ehkä vähän raskaana.</p>
21.5.2016 opetus- kerta 13	Näyttelyn valmistelu (S+Y)	<p>Katsotaan valitut kuvat ja keskustellaan näyttelystä, keitä kutsutaan, ketkä tulevat pystyttämään. Tehdään viimeiset editoinnit.</p>		<p>Loppusalaus ennen näyttelyä. Tuleva näyttely vähän jännitti mutta myös innosti.</p>

Liite 2: Tutkimuslupa

TUTKITTAVAN SUOSTUMUS

Ymmärrän, että tutkimukseen osallistuminen on vapaaehtoista.

Tiedän, että minulla on oikeus jäädä pois tutkimuksesta missä vaiheessa tahansa tai kieltäytyä vastaamasta esimerkiksi haastattelukysymyksiin ilman, että siitä koituu minulle mitään haittaa.

Jos keskeytän tutkimuksen, siihen asti kerättyä tutkimusaineistoa voidaan käyttää tutkimuksessa ilman yksilöiviä tietoja.

Ymmärrän, että tietojani käsitellään luottamuksellisesti nimettömyyttäni suojaten.

Julkaisulupa

Annan luvan työpajan myötä syntyneiden teosteni julkaisemiseen valokuvanäyttelyssä, tutkimusjulkaisuissa, oppimateriaaleissa ja hanke-esittelyissä sekä hankkeessa yhteisesti sovitussa medioissa. Päätän, mitkä itsenäisesti tekemäni teokset saa julkaista. Yhteisteosten tekijät valitsevat yhdessä teokset, jotka saa julkaista.

Kaikkia teoksia, jotka laitan *Nuoret estradille* -hanketta varten perustettuihin sosiaalisen median tiloihin, voidaan käyttää nimettöminä tutkimusjulkaisuissa, oppimateriaaleissa ja hanke-esittelyissä.

Luvat aineiston arkistointiin

Annan suostumukseni arkistoida minua koskevan teksti-, kuva-, ääni- ja videoaineiston käytettäväksi tutkimuksessa, opetuksessa ja opiskelussa.

Ymmärrän, että tietosuoja turvataan: esimerkiksi nimet ja muut yksilöivät tunnisteet poistetaan tekstitiedostoista sekä ääni- ja videotallenteiden pohjalta tehtävistä tutkimusjulkaisuista.

Tiedän, että suostumus ääni- ja videotallenteen säilyttämiselle voidaan peruuttaa ilmoittamalla asiasta kirjallisesti tutkijalle.

Espoossa _____. 2016

Tutkittavan allekirjoitus

Edustajan allekirjoitus

Nimen selvennys

Nimen selvennys

Tutkijan allekirjoitus

Tutkijan allekirjoitus

Nimen selvennys

Nimen selvennys

Liite: 3: Tiedote tutkimushankkeesta

TIETOA TUTKIMUSHANKKEESTA

Pauliina opiskelee mediakasvatusta Tampereen yliopistossa ja tekee työpajoistamme lopputyönsä Tampereen yliopiston Nuoret estradille -tutkimukseen. Tutkimuksessa järjestetään nuorille suunnattuja mediatyöpajoja eri puolilla Suomea.

Työpajan aikana Pauliina kirjoittaa päiväkirjaa ja haastattelee osallistujia. Hän käyttää tutkimusaineistona myös työpajan myötä syntyneitä mediateoksia, kuten valokuvia ja videoita. Osallistujista kerrotaan tutkimuksessa aina tavalla, että heitä ei voi tunnistaa tutkimuksesta.

Tutkimusaineistoa käytetään tieteellisissä ja yleistajuisissa teksteissä, oppimateriaaleissa ja opetuksessa. Aineistoa voivat käyttää kaikki Nuoret estradilla -hankkeen tutkijat ja yhteistyökumppanit.

Kun tutkimus on päättynyt, aineisto arkistoidaan riittävän tietoturvan tason tarjoavaan valtakunnalliseen arkistoon myöhempää tutkimus-, opetus- ja opiskelukäyttöä varten. Tällaisia arkistoja ovat Suomessa esimerkiksi Kielipankki ja Yhteiskuntatieteellinen tietoarkisto.

Miksi pitää allekirjoittaa lupa?

Suomessa ketään ei voi tutkia ilman tämän lupaa ja suostumusta. Työpajaan ja haastatteluihin osallistuminen on vapaaehtoista. Ne tehdään nimettöminä niin, että ketään voi vastauksista tunnistaa. Lisäksi kuvien käyttöön ja julkaisuun tarvitaan lupa.

Mitä haastatteluissa kysytään?

Haastatteluissa kysytään ajatuksiasi työpajoista ja niihin osallistumisesta. Haastattelussa ei kysytä mitään turvapaikan hakemiseen liittyvää.

Entä jos en halua antaa haastattelua?

Haastattelu on vapaaehtoista, eikä se vaikuta työpajoihin osallistumiseen tai näyttelyyn osallistumiseen.

Liite 4: Haastattelurunko 1

Haastattelukysymykset ovat tässä englanniksi, sillä suunnittelimme ne yhdessä toisen tutkijan Aline Kalfayanin kanssa. Itse haastattelut tehtiin suomeksi ja dariksi tulkin välityksellä.

I Background of skill level and media use

- 1) Literacy: What languages do you speak, read and write fluently?
- 2) Media literacy: Usage of media before: Can you tell me what kinds of media devices did you use before?
- 3) Media production: what internet sites do you visit when surfing the net and what media platforms do you use in your free time?
- 4) Have you taken photos before? With what? How? Describe what you usually photograph.

II Workshops activities?

- 5) If you were to choose your favorite activity, which would you choose? Why?
- 6) What, in your opinion, is the least favorite activity so far? Why?
- 7) Talk about some difficulties you faced during the workshops. Why were they difficult?
- 8) Talk about what you have learned so far from the workshops.

Comment on following themes:

1. Pilot: Choosing photos
2. Framing
3. Colors
4. Distances
5. Visit to museum
6. Storytelling, with cartoons and pics
7. Visual symbols
8. Portrait
9. Photo dialogue and feelings
10. Editing
11. Outdoor shooting / Photowalk

- 9) Could you talk about the individual shootings: Challenges you faced? How did you feel about them?
- 10) Do you feel like you can decide how to carry out the activities? / How much do you participate in the decision making of what activities to do and how?
- 11) If you were to take these workshops again, what would you change/add/suggest or what would you like to learn about?

III Sharing and participating with others

- 12) Can you tell us how it felt when you shared compliments with others for the first time?
- 13) How did it feel to receive feedback?
- 14) Do you feel that you can state your opinions/views and comments about the activities?
Do you feel that your peers can do so as well?
- 15) Can you express yourself freely?
- 16) Do you feel that you hold back your views sometimes? When and why?
- 17) What do you think about the comments you receive when you express your views?
How do they make you feel?
- 18) Have your wishes been taken into consideration?

IV Process

- 19) How would you like to proceed with project?
- 20) What, according to you, should be done differently?
- 21) How do you feel about having an exhibition to showcase your pictures?
- 22) What is the difference between taking photos for the workshop and photographing for fun – taking selfies for example?
- 23) Has photographing helped you understand Finland better? How?
- 24) What are some things that you learned about Finland while taking photographs?

Haastattelurunko 2

- 1) How have these workshops changed
 - a) You as a person?
 - b) The way you see things around you?
 - c) The way you see photographs?
- 2) Pick one or few photographs from the exhibition that mean something to you? Why you picked these ones? What is the story behind the picture?
- 3) How do you feel seeing the photographs exhibited? What it means to you?
- 4) Is it important that other people can see them? Why?
What do you hope these pics tell about you and others to the public?
- 5) How do these photos make you feel about the future?
- 6) What hopes or dreams do you have for the future?
- 7) Does this project has any impact on those?
- 8) Has participating this project changed your attitude towards the future somehow? How?
- 9) Looking back, how do you feel about the project?
- 10) What has it meant to you?
- 11) What have you achieved or learned?
- 12) Are you going to continue taking photographs? How?
- 13) Since this exhibition is about the life of a refugee in a year, which picture(s) you think tell the audience something about your life in Finland during the time you were here?
 - What does/do it/they tell?
 - What would want people attending the exhibition to know?